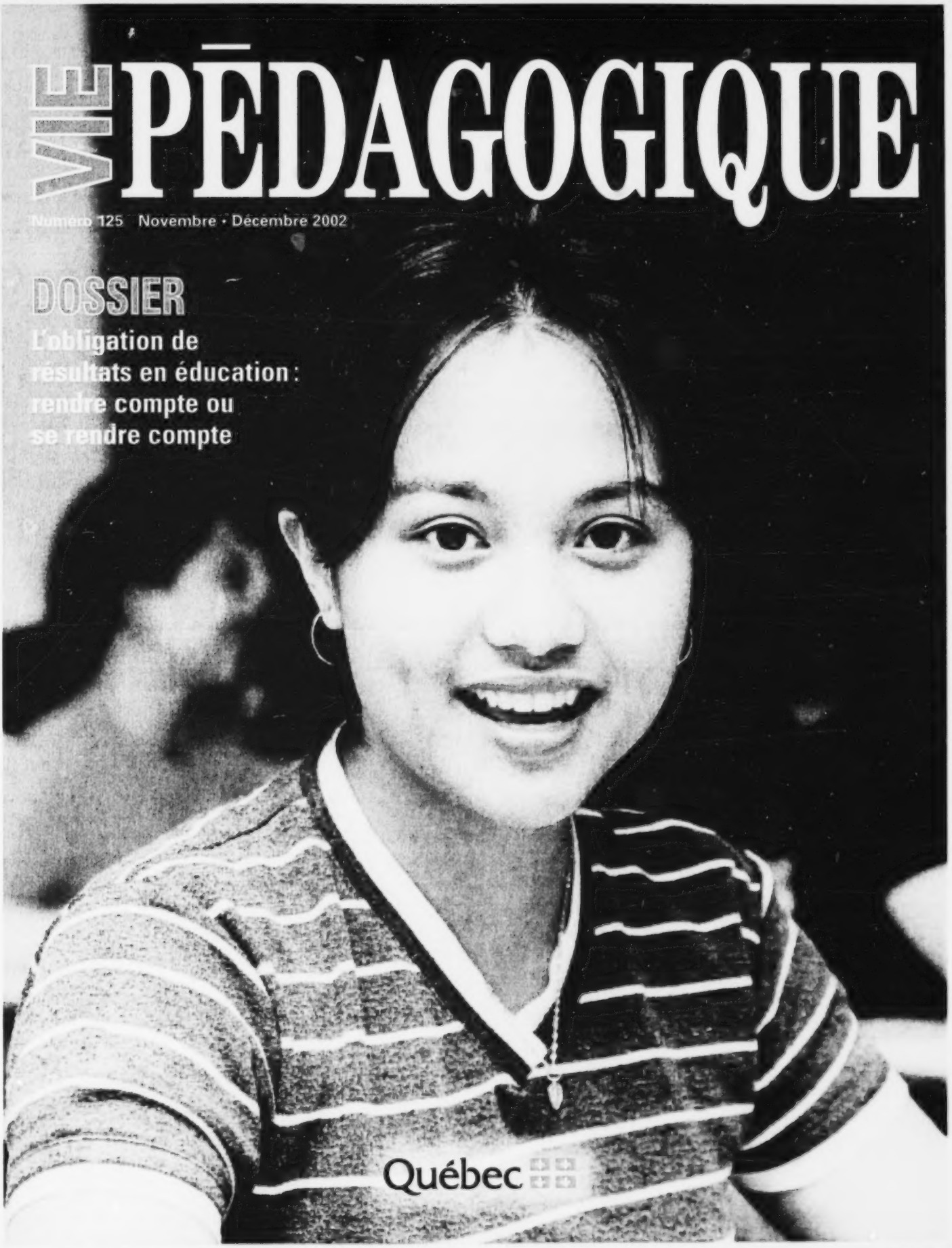
VIE PÉDAGOGIQUE

Numéro 125 Novembre • Décembre 2002

DOSSIER

L'obligation de résultats en éducation : rendre compte ou se rendre compte



Québec

2007-02633/

par Nadia Desbiens et Anne Desrosiers
Les auteures de cet article réfléchissent à la question de l'efficacité des programmes de développement d'habiletés sociales offerts aux élèves en difficulté de comportement, et ce, notamment en prenant en compte les effets de la perception négative que maintiennent à leur endroit les autres élèves de la classe.

par Arthur Marsolais
Cet article propose une lecture de la réforme en cours susceptible d'aider les parents à en saisir davantage le sens et la portée et, conséquemment, pour le plus grand bénéfice des élèves, d'accroître leur désir d'engagement au regard de l'école.

par Christian Neveu et Jean-Guy Blais
Cet article résume les résultats de recherches traitant directement ou indirectement de l'effet de la taille des classes sur la réussite scolaire. Les auteurs nous parlent aussi des effets positifs de la réduction du nombre d'élèves par groupe sur ces derniers, sur le personnel enseignant et sur l'ensemble de la classe.

16

Le concept d'obligation de résultats appliqué au domaine de l'éducation est certes un des thèmes les plus délicats et difficiles à traiter, compte tenu de sa complexité et des enjeux qu'il revêt aux yeux des différents acteurs du système éducatif. Malgré cela, *Vie pédagogique* a choisi d'y consacrer le présent dossier afin d'offrir aux diverses parties prenantes un ensemble de réflexions issues de l'expertise et de l'expérience de personnes qui se sont engagées dans la recherche de sens à donner à ce concept et dans son application dans le milieu scolaire.

par Claude Lessard

par Jacques Henry

Entrevue avec M^me^ Lise Demailly
Propos recueillis par Monique Boucher

par Marthe Henripin

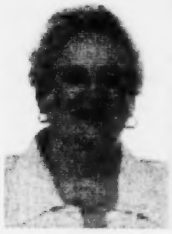
par Mireille Jobin

par Luce Brossard

par Adèle Gourd

par Adèle Gourd

par Esther Lemieux et Denis Dion



La réalité des difficultés, de l'échec et du désengagement scolaires d'un trop grand nombre de garçons est un sujet qui, notamment ces derniers temps, fait couler beaucoup d'encre et suscite moult discussions et actions à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. Dans son numéro d'avril-mai 2003, *Vie pédagogique* consacrera aussi à la question l'attention qu'elle mérite. Mais, compte tenu de l'importance de ses conséquences et malgré qu'elle dépasse la seule responsabilité de l'école, cette problématique presse le milieu scolaire de s'engager, entre autres choses, dans la recherche et la mise en œuvre de modèles organisationnels et pédagogiques susceptibles de corriger ou, du moins, d'améliorer la situation.

Certes, il y a urgence d'agir, et ce, malgré qu'il s'agisse d'une question tout aussi complexe que controversée et donc porteuse d'une large part d'incertitude.

Comme le rappelle d'ailleurs M. Guy Bourgeault, professeur à l'Université de Montréal, dans son livre intitulé *Éloge de l'incertitude*,[1]

> [...] *Toutes les décisions se prennent dans l'incertitude. Autrement, on ne décide pas. On prend acte simplement, après coup, de ce qui est advenu.* [...]

Aussi, bien qu'il soit légitime de rêver d'avoir la bonne réponse avant de passer à l'action, il faut, et je n'apprendrai rien à personne en disant cela, se méfier tout autant, sinon encore davantage, de ce que l'on croit être LA VÉRITÉ et savoir apprécier l'apport dynamique de l'incertitude dans nos prises de décision.

En ce sens, je me permets en guise de suite et fin de ce mot de la rédaction, de partager avec vous un autre extrait du livre de M. Bourgeault que je citais précédemment.

> [...] *L'efficacité de l'action et sa justesse, son à-propos, on aurait dit autrefois sa rectitude, exigent la loyale prise en compte des incertitudes qui l'enserrent de toutes parts en amont, dans la décision prise sans qu'il soit jamais possible d'avoir en mains toutes les données souhaitables; en son cœur même, compte tenu de la complexité des situations dans lesquelles elle prend place; en aval, dans ses conséquences non seulement imprévues, mais imprévisibles. Sans quoi, comme dit l'adage, l'aveugle qui guide l'aveugle court à sa propre perte et l'y mène.*
>
> *Avant l'action, lorsque se prend la décision d'agir, et de poser tel geste plutôt que tel autre, de faire telle intervention jugée préférable à toute autre, la prise en compte de l'incertitude se fera effort de prévision en même temps que de prévoyance, afin de réduire la part de risque liée à l'action à venir. Au cœur de l'action, elle prendra place dans ce qu'on appelait autrefois la prudence, qui est souci constant de mesure en vue d'une juste pondération du geste posé et de ses effets, et en temps utile, c'est-à-dire avant qu'il ne soit trop tard, les corrections de trajectoire éventuellement requises. Après l'action, la prise en compte de l'incertitude prendra la forme d'une vigilance critique de qui sait que son action, malgré les précautions prises, aura des effets non prévus et donc non voulus, certes, mais néanmoins néfastes, et qui se reconnaît malgré tout responsable des conséquences des gestes posés ET responsable aussi, surtout, de prendre de nouvelles décisions et d'entreprendre de nouvelles actions pour, s'ils ne peuvent être éliminés, réduire l'importance des effets négatifs de son action antérieure.* [...]

Monique Boucher

---

1. BOURGEAULT, GUY. «*Éloge de l'incertitude*», Montréal, Éditions Bellarmin, 1999.

Le présent article fait le point sur l'efficacité des programmes d'entraînement aux habiletés sociales destinés aux élèves du primaire qui présentent des difficultés de comportement. La participation des camarades de classe à l'intervention comme agents de renforcement y est présentée comme une initiative intéressante pour augmenter le transfert et la généralisation des apprentissages sociaux. On y décrit le *Programme de promotion des habiletés sociales et de coopération en classe*, qui a été expérimenté dans six écoles[1] primaires. Les résultats obtenus montrent que, malgré un changement dans le comportement des élèves en difficulté, les perceptions négatives de la part des camarades de classe persistent et ont des conséquences négatives sur le programme d'intervention. La discussion porte sur la mauvaise réputation des élèves qui présentent des difficultés de comportement et sur ses conséquences au regard de nos interventions en classe.

La préoccupation du milieu scolaire à l'égard des élèves qui éprouvent des problèmes de comportement en classe s'est accrue au cours des dernières années. Parmi les éléments ayant pu y contribuer, signalons le nombre sans cesse grandissant de ces jeunes. Au primaire, le nombre d'élèves ayant des difficultés de comportement a triplé au cours des quinze dernières années[2], passant de 0,78 p. 100 en 1984-1985 à 2,50 p. 100 en 1999-2000 (soit de 4 170 à 14 145 en chiffres absolus). Or, ces statistiques ne reflètent que partiellement l'ampleur réelle du phénomène. Sur le terrain, les milieux scolaires confirment que, par manque de temps et de ressources, seuls les élèves pour lesquels il est urgent d'intervenir sont formellement déclarés au ministère de l'Éducation du Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 2001).

Les enfants qui présentent des difficultés de comportement éprouvent une incapacité à s'adapter au contexte scolaire. Ces élèves gênent constamment le déroulement des classes et respectent difficilement les normes scolaires. Leurs difficultés se manifestent par des comportements extériorisés, tels que l'agressivité, l'opposition, le refus persistant d'encadrement et la perturbation de l'ordre scolaire, ou par des comportements intériorisés, tels que la passivité, la dépendance et la dépression. Ces élèves vivent également des relations sociales difficiles et peu harmonieuses avec leurs camarades de classe et leurs enseignants. Ils présentent également certaines lacunes sur le plan sociocognitif, qui se traduisent notamment par une difficulté à adopter la perspective d'autrui sur les plans cognitif et affectif, une tendance à agir sans réfléchir et sans anticiper les conséquences de leurs actions, une propension à attribuer des intentions hostiles à autrui et à réagir en conséquence, un faible raisonnement moral et des difficultés à contrôler leurs émotions négatives (Dodge, 1993). Ces caractéristiques personnelles amènent rapidement ces enfants à éprouver des difficultés à l'école et à subir du rejet social. Le fait qu'ils ont peu d'habiletés sociales apparaît d'ailleurs comme un élément particulièrement déterminant dans leurs difficultés à établir et à maintenir des relations sociales positives avec les autres (Bullock, Gable et Rutherford, 1996). De nombreuses études montrent en effet que les jeunes ayant des difficultés de comportement ne possèdent pas les habiletés sociales leur permettant d'être acceptés à l'école ou ne savent pas quand ou comment les utiliser (Kauffman, 1997). De tous les élèves en difficulté, ceux qui manifestent des problèmes de comportement sont les moins populaires (Desbiens et autres, 1998; 1999; Royer et autres, 1997).

Chez les jeunes présentant des difficultés de comportement, les déficiences observées dans leurs habiletés sociales constituent une variable critique dans la réussite de leur intégration scolaire. Les habiletés sociales sont habituellement définies comme des comportements appris qui sont socialement acceptables et qui permettent à un jeune d'établir et de maintenir des relations positives avec ses pairs et les adultes. Elles peuvent être considérées comme les ingrédients de base pour acquérir une compétence sociale (Desbiens et autres., 1998; Royer et autres., 1997; Walker, Colvin et Ramsey, 1995).

C'est dans cette optique que plusieurs programmes d'intervention ont été conçus au cours des deux dernières décennies. Ces programmes visent essentiellement le développement de compétences chez les enfants et la réduction des comportements inadéquats. Les interventions sont centrées sur la régulation des émotions et sur l'acquisition d'habiletés sociocognitives, de stratégies d'autocontrôle et de résolution de problèmes (Cartledge et Milburn, 1995). L'entraînement aux habiletés sociales vise donc à susciter les comportements associés à la coopération, aux habiletés de communication (s'affirmer, négocier), aux habiletés de résolution de problèmes (réagir à une provocation, gérer la colère) et au respect des normes relatives au fonctionnement à l'intérieur d'un groupe donné. De même, l'enseignement d'habiletés sociales particulières a pour but de diminuer la fréquence des comportements qui nuisent aux relations interpersonnelles des enfants (hostilité, agressivité, anxiété, etc.).

Plusieurs chercheurs ont évalué ce type de programmes (Mathur et Rutherford, 1996). Dans l'ensemble, les résultats sont prometteurs et montrent qu'un entraînement aux habiletés sociales permet d'améliorer sensiblement le répertoire comportemental des enfants. Les habiletés et les comportements acquis en situation d'entraînement ne se généralisent toutefois pas toujours aux autres environnements et ne se maintiennent pas nécessairement à la suite de l'intervention.

Dans l'optique d'augmenter l'efficacité de ce type de programmes, certains chercheurs ont souligné la nécessité de mettre en place des interventions impliquant les agents sociaux (parents, enseignants, pairs) qui agissent directement sur la vie de ces jeunes. Ainsi, il est recommandé d'évaluer dans quelle mesure ces agents de socialisation peuvent améliorer le maintien et la généralisation des apprentissages effectués dans un programme d'entraînement aux habiletés sociales. Or, les pairs constituent une source d'influence sociale très importante chez les jeunes, et ce, dès les premières années de fréquentation scolaire. C'est ainsi que les chercheurs et les praticiens ont eu recours à la participation des pairs pour améliorer la quantité et la qualité des interactions sociales chez les enfants en difficulté. Ce type d'intervention est fondé sur le postulat que l'enfant

développe ses habiletés et apprend par ses interactions sociales avec les pairs. La participation de pairs socialement compétents aux ateliers d'entraînement aux habiletés sociales favoriserait l'apprentissage de comportements sociaux adaptés tout en fournissant un environnement plus naturel qui facilite le maintien et la généralisation des nouveaux comportements (Carteldge et Milburn, 1995; Mathur et Rutherford, 1996).

Notre analyse nous permet d'estimer le bien-fondé des approches visant le développement des compétences sociales, comportementales et cognitives chez les enfants pour prévenir les problèmes de comportement. Si l'on s'attarde aux enfants à risque dans le contexte scolaire, nous devons concevoir des interventions qui leur permettent de mieux gérer leurs émotions, d'ajuster leurs comportements en fonction des demandes formulées à leur endroit, de résoudre pacifiquement leurs conflits et d'éviter le rejet par les pairs. Dans cette perspective, il nous apparaît primordial d'intervenir directement auprès de ces jeunes, dans la classe, et de prévoir des modalités d'intervention incitant les compagnons de classe à soutenir et à renforcer le changement de comportement chez les élèves qui présentent dès les premières années du primaire certaines difficultés de comportement. Un programme de promotion des habiletés sociales et de coopération en classe a donc été expérimenté avec le concours de la Commission scolaire de la Jeune-Lorette, dans la région de Québec. Ce programme visait l'amélioration du comportement social des enfants ayant des difficultés de comportement, de même qu'une meilleure intégration sociale dans la classe.

Avant d'amorcer le programme de prévention, nous avons communiqué avec six écoles de la région de Québec situées dans un milieu socioéconomique moyen. Pour participer à la recherche, les directions d'école devaient accepter une répartition des classes au hasard afin de respecter les impératifs du contrôle méthodologique. Au total, neuf classes de troisième année du primaire ont été assignées aléatoirement à une des trois conditions de l'étude, soit : **condition I** - programme d'entraînement aux habiletés sociales; **condition II** - programme d'entraînement aux habiletés sociales et activités pédagogiques coopératives; **condition III** - groupe témoin. Au total, l'échantillon comprenait 212 enfants (110 filles et 102 garçons). Les enfants présentant des difficultés de comportement ont ensuite été ciblés selon l'un ou l'autre des critères suivants : 1) l'enfant a officiellement été reconnu par l'école comme ayant des difficultés de comportement lors de la déclaration de clientèle au ministère de l'Éducation du Québec; 2) l'enfant a été reconnu comme tel par l'enseignant à partir d'une procédure de dépistage systématique des difficultés de comportement intériorisés et extériorisés, adaptée du *Systematic Screening for Behavior Disorders* (Walker et Severson, 1994). Parmi les 212 enfants de l'échantillon, 54 élèves ont été reconnus comme présentant des difficultés de comportement, soit 21 filles et 33 garçons. Plusieurs données ont été recueillies avant la mise en œuvre du programme d'intervention, en novembre (pré-test), puis quelques semaines après la fin du programme en juin (post-test). Les élèves ont été évalués par leurs pairs et leur enseignant selon plusieurs aspects du fonctionnement social et scolaire. Des moyens permettant de mesurer l'acceptation et l'appréciation par les pairs, le niveau d'intégration sociale en classe, de même que le sentiment de compétence sociale ont également été utilisés.

Le programme PARC[3] (Potvin et autres, 1988) a été utilisé pour enseigner les habiletés sociales aux six classes correspondant aux conditions expérimentales I et II. Ce programme comprend une série d'activités permettant d'enseigner aux élèves des techniques de résolution de problèmes, des habiletés interpersonnelles et l'autocontrôle. Les ateliers, animés par des étudiantes diplômées, étaient offerts à raison de deux heures par semaine (deux ateliers de 60 minutes chacun), et ce, pendant dix semaines. Les séances étaient intégrées à l'horaire de cours ordinaire et offertes dans la classe.

Parallèlement aux ateliers d'enseignement des habiletés sociales, les classes du groupe expérimental II participaient également à des activités pédagogiques coopératives avec des pairs reconnus pour leurs comportements prosociaux, à raison d'au moins deux heures par semaine (quatre activités de 30 minutes). Ces activités étaient structurées de façon à regrouper les élèves, de manière hétérogène, selon leur cote de popularité et en tenant compte des préférences des élèves ayant des difficultés de comportement. Une attention particulière a été accordée au jumelage des élèves afin que les jeunes en difficulté soient associés à des pairs prosociaux partageant des caractéristiques communes avec eux sur le plan des champs d'intérêt, comme les sports pratiqués, ou ayant des amis communs. Puisque ce mode d'enseignement comporte un certain nombre de principes de base qu'il est préférable d'appliquer avec rigueur, les enseignants responsables des groupes de cette condition ont participé à une formation sur l'apprentissage coopératif. Au cours de l'expérimentation du programme, trois évaluations ont permis de vérifier la qualité et l'intégrité relatives à cette composante. À cette fin, les observateurs ont effectué un retour sur les activités avec l'enseignant, en discutant des différents points à améliorer.

Tout d'abord, nous nous sommes assurés que les élèves déclarés comme présentant des difficultés de comportement montraient un profil de fonctionnement scolaire et social distinct de celui des élèves qui ne manifestaient pas de problèmes comportementaux (élèves ordinaires). Nous avons ensuite effectué une série d'analyses qui révèlent que les élèves ayant des difficultés de comportement se caractérisent par un profil nettement plus négatif. Les analyses montrent que ces élèves sont peu appréciés par leurs pairs et davantage rejetés. Ces jeunes sont perçus par les autres élèves comme ayant de moins bonnes habiletés sociales, manifestant plusieurs comportements sociaux inadaptés et ayant plus de difficultés scolaires. Les résultats indiquent aussi que ces élèves sont perçus par leurs compagnons comme moins habiles sur le plan sportif.

L'évaluation faite par les enseignants soulève aussi plusieurs différences entre les deux groupes. Les élèves présentant des difficultés de comportement sont perçus par leurs enseignants comme ayant de plus faibles compétences scolaires et sociales. Ils se distinguent aussi des élèves ordinaires par une conduite sociale marquée par l'agressivité et la turbulence en classe. Quant à l'évaluation faite par les élèves relativement à leur sentiment de compétence personnelle, les résultats n'indiquent aucune différence entre la perception des élèves ordinaires et celle des élèves en difficulté, ces derniers se percevant aussi compétents que les élèves ordinaires.

Ensuite, nous avons procédé à l'analyse de l'incidence du programme de prévention en comparant les résultats obtenus par les classes afin d'évaluer l'efficacité du programme d'entraînement aux habiletés sociales et de vérifier dans quelle mesure une stratégie impliquant les pairs augmente les effets de l'intervention. À notre grand étonnement, les résultats obtenus à la suite des analyses statistiques n'indiquent aucune différence notoire entre les groupes, à la suite de l'application du programme. Pourtant, aux dires des enseignants, les jeunes ayant participé au programme avaient bel et bien amélioré leurs comportements sociaux en classe. À cet égard, une analyse de portée de l'effet (*effect size*) suggère effectivement que le programme d'intervention a permis une amélioration modeste mais réelle chez les élèves

Photo : Denis Garon

ayant des difficultés de comportement. En effet, bien que les élèves de l'échantillon ayant des difficultés soient toujours perçus négativement par les pairs et qu'ils présentent de moins bonnes habiletés sociales, ils obtiennent tout de même plus de nominations positives après le programme et leurs pairs estiment qu'ils ont amélioré leurs habiletés de coopération. Les enseignants perçoivent également une amélioration sur le plan des compétences scolaires et des habiletés prosociales. De même, les jeunes ayant participé au programme estiment qu'ils ont augmenté leur compétence scolaire et ont une meilleure perception d'eux-mêmes quant à leur compétence athlétique. Il faut toutefois noter que ces résultats, bien qu'ils soient encourageants, ne ressortent pas dans une analyse évaluative traditionnelle.

Devons-nous en conclure que le programme mis en œuvre auprès des élèves présentant des difficultés de comportement est un échec? Est-ce à dire que ce type d'intervention est inefficace pour modifier le comportement social des élèves visés? L'ambiguïté attenante au fait que leurs résultats n'indiquent pas de différences notoires entre les trois groupes suscite de nombreuses interrogations.

Un certain nombre de considérations méthodologiques semblent nécessaires à la compréhension des résultats obtenus. Dans le cadre de cette recherche, nous avons estimé l'incidence de l'intervention sur le comportement des élèves en difficulté en mesurant les perceptions de trois sources d'évaluation, soit les pairs, les enseignants et les élèves en difficulté eux-mêmes. Or, les perceptions d'une personne sont étroitement liées à ses sentiments et à ses attitudes, qui fluctuent continuellement selon les événements. Puisque les élèves qui manifestent des difficultés de comportement se trouvent bien souvent en conflit avec les enseignants et les pairs, il est possible que la perception de ces derniers à l'égard de ces élèves se soit figée au point de rendre très difficile tout changement de perception, et ce, en dépit d'un réel changement de comportement de l'enfant par l'entremise d'une intervention éducative.

Le fonctionnement social de l'élève est à l'origine de sa réputation sociale. De façon générale, on peut émettre l'hypothèse qu'après une certaine période de temps la réputation pourrait devenir un facteur indépendant du comportement immédiat de l'enfant. Ainsi, en dépit d'une amélioration du comportement de l'élève en difficulté, la réputation établie contribuerait au maintien des perceptions négatives à son endroit. À cet égard, certaines recherches ont montré que les camarades de classe tendent à percevoir les comportements d'un compagnon et à y réagir différemment selon qu'il a une réputation positive ou négative auprès du groupe. Lorsque la réputation d'un enfant est établie, un biais réputationnel influerait alors sur la perception des pairs : le comportement négatif d'un élève aimé et apprécié par ses pairs sera minimisé par ceux-ci et considéré comme une petite faute de parcours, alors qu'à l'inverse les pairs attribueront la responsabilité et le blâme à l'élève peu aimé et peu apprécié qui adopte ce même comportement.

Dans un tel contexte, les élèves qui participent à un programme d'intervention axé sur le développement d'habiletés sociales semblent inévitablement assujettis aux jugements et aux attitudes négatives que les camarades de classe entretiennent à leur égard. Ainsi, lorsque ces jeunes tentent de mettre en pratique les habiletés acquises lors d'ateliers, ils risquent d'être forcés d'affronter l'indifférence ou la méfiance de leurs pairs qui leur prêtent des intentions hostiles et leur imputent la responsabilité des actes qui perturbent le fonctionnement de la classe. Dans ces conditions, on ne peut obtenir l'effet d'enclenchement (*entrapment effect*) recherché par l'intervention. Alors que les nouvelles conduites sociales de l'élève en difficulté devraient susciter des réactions positives dans l'entourage, ce qui, en retour, assure le renforcement de ces comportements, les pairs ne semblent pas enclins à réagir positivement aux efforts de l'élève en difficulté. Sans un accueil favorable de la part des pairs, les nouveaux comportements sociaux ne peuvent se maintenir ni se généraliser à d'autres contextes.

Les résultats de cette étude montrent à quel point les camarades de classe doivent être considérés dans le processus d'intervention auprès des élèves présentant des difficultés de comportement. Associer les pairs à titre d'agents de renforcement semble être une stratégie pouvant s'avérer efficace. Toutefois, nos résultats indiquent que les processus d'exclusion sociale à l'intérieur des groupes-classes peuvent avoir des effets négatifs sur l'efficacité d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales. Pour développer et maintenir les compétences sociales chez les jeunes en difficulté, la participation du groupe-classe et de pairs compétents ne suffit pas. Par conséquent, nous devons raffiner les modalités d'intervention qui impliquent les pairs et poursuivre nos recherches pour approfondir nos connaissances sur cette question. Les conclusions de cette recherche soulèvent aussi la nécessité de diversifier les instruments utilisés pour évaluer les effets des programmes d'entraînement aux habiletés sociales (évaluation reposant généralement sur des mesures de perception des pairs et des enseignants à l'égard des élèves en difficulté) et sur l'importance de mettre sur pied des mesures plus fines fondées sur l'observation directe du comportement pour déterminer exactement la nature de l'effet que produisent les différentes composantes d'une intervention sur le comportement des jeunes.

Malgré le fait que nous avons indéniablement amélioré notre compréhension des difficultés de comportement, beaucoup de chemin reste à faire en ce qui a trait à l'intervention. La problématique des jeunes ayant des difficultés de comportement est complexe, tout autant que les conditions nécessaires pour les prévenir ou les atténuer. L'école a pour mission d'instruire et de socialiser les élèves. Pour certains jeunes qui présentent des difficultés de comportement, elle représente une chance unique de développer les compétences nécessaires à leur réussite éducative. La mise en œuvre de projets éducatifs et de programmes d'intervention pour enseigner les comportements prosociaux, la résolution de problèmes et l'autocontrôle sont indispensables pour assurer la réussite éducative de ces élèves. Maintenir ces jeunes à l'école, leur enseigner des stratégies d'adaptation et leur permettre de développer des habiletés fonctionnelles, notamment sur le plan social, doit demeurer une préoccupation constante des agents d'éducation. Quant à la recherche, sa contribution est essentielle à la mise en œuvre d'une action concertée dans les milieux scolaires. Les chercheurs doivent continuer à se préoccuper de créer, d'expérimenter et d'évaluer des modèles d'intervention adaptés à l'école afin que les jeunes présentant des difficultés de comportement puissent y réussir.

M^me^ Nadia Desbiens est professeure adjointe au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal et M^me^ Annie Desrosiers est assistante de recherche à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et enseignante à l'école secondaire des Patriotes, à la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands.

Références bibliographiques

BULLOCK, L. M., R.A. GABLE et R.B. RUTHERFORD. *Improving the Social Skills of Children and Youth with Emotional/Behavioral Disorders*. Reston, Virginia, Council for Exceptional Children, 1996.

CARTLEDGE, G. et J. F. MILBURN. *Teaching Social Skills to Children and Youth: Innovative Approaches*, 3e éd., Massachusetts, Allyn and Bacon, 1995.

DESBIENS, N. et autres. « La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement: impact d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 21, n° 2, 2000.

DESBIENS, N. et autres. « Compétence sociale, statut sociométrique et réseaux affiliatifs des élèves en trouble du comportement: perspectives d'intervention à l'école », *Science et comportement*, vol. 26, 1998, p. 107-127.

KAUFFMAN, J.W. *Characteristics of Emotional and Behavior Disorders of Children and Youth*, 6e éd., Toronto, Merrill Pu. Co., 1997.

MATHUR, S. R. et R. B. RUTHERFORD. « Analysis of Literature on Social Competence of Behaviorally Disordered Children and Youth », dans L. M. BULLOCK, R. A. GABLE et R. B. RUTHERFORD, *Improving the Social Skills of Children and Youth with Emotional/Behavioral Disorders*, Reston, Virginia, Council for Exceptional Children, 1996.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction de l'informatique, *Déclaration des clientèles scolaires 1999-2000*, Gouvernement du Québec, 2000.

POTVIN, P. et autres. *Programme d'autocontrôle, de résolution de problèmes et de compétence sociale pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement (PARC)*, 2e édition, Université du Québec à Trois-Rivières, 1995.

ROYER, É. « Behavior Disorders, Suspension and Social Skills: Punishment Is Not Education », *Therapeutic Care and Education*, n° 4, 1995, p. 32-36.

ROYER, É. et autres. « Effet d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales sur le comportement d'adolescents en difficulté au secondaire », *Science et comportement*, n° 26, 1997, p. 1-16.

WALKER, H. M. et H. H. SEVERSON. *Systematic Screening for Behavior Disorders*, Longmont, Co. Sopris West, 1994.

---

1. Les auteures tiennent à remercier M. Roger Delisle et M. Richard Tremblay, de la Commission scolaire de La Capitale (anciennement la Commission scolaire de La Jeune-Lorette), de même que les élèves et les enseignants des écoles de La Chanterelle, Château d'Eau, du Vignoble, Notre-Dame-de-Fatima, Notre-Dame-des-Neiges et Saint-Claude, qui ont accepté de participer à cette recherche.
2. Ces renseignements sont tirés du document intitulé *Déclaration des clientèles scolaires 1999-2000* produit par la Direction de l'informatique du ministère de l'Éducation du Québec.
3. Programme d'autocontrôle, de résolution de problèmes et de compétence sociale pour les élèves du primaire ayant des difficultés de comportement.

Depuis 1971, les parents volontaires et désignés par leurs pairs ont la parole dans l'école. Depuis très peu d'années, des parents engagés sont au cœur d'un lieu décisionnel, le conseil d'établissement. Le « décisionnel » est-il décisif? A-t-il de quoi séduire et motiver? Et en plus, dans la vaste conjoncture de réforme et de renouvellement actuels…

Qu'est-ce que des parents d'élèves peuvent **faire**, pour profiter de la réforme et en faire profiter le plus possible les jeunes? Telle est la question centrale. Pour y répondre, il faut commencer par se familiariser avec la réforme et dépasser l'information trop fragmentaire, celle qui laisse ambivalent. Que signifie la réforme pour un parent d'élève qui participerait volontiers au conseil d'établissement **s'il avait l'information lui montrant que sa contribution est particulièrement intéressante et utile**? Qu'en est-il, d'abord, pour l'école primaire?

Faire le tour des visées centrales de la réforme scolaire, c'est voir qu'elle met l'accent sur des programmes plus ambitieux, sur une assimilation plus approfondie des connaissances, sur un suivi de la progression plus patient et plus partagé et sur un grand effort de réduction des échecs. Dans chaque cas, il y a des choses à décider et à entreprendre par les enseignants avec la direction d'école, et il y a d'autres choses à décider là où les parents sont partie prenante à la décision, au conseil d'établissement.

La réforme propose des programmes plus ambitieux. Considérons d'abord la situation au primaire. Le décollage de tous les élèves en lecture devient une priorité absolue du premier cycle (1re et 2e années). La langue seconde a plus de place qu'avant, dans les écoles de langue française. L'enseignement de l'histoire et de la géographie ouvre une fenêtre sur l'éducation civique et politique. L'éducation technique émerge pour la première fois au primaire. Enfin, l'éducation scientifique est inspirée par un programme retravaillé à fond.

Le programme d'études du primaire pris globalement est ambitieux à un deuxième titre: celui d'une contribution partagée et planifiée des diverses matières à la formation dite personnelle et sociale. Cela était souhaité depuis les années quatre-vingt, mais sans plus. Le programme du primaire orchestre maintenant cet objectif, en posant des domaines généraux de formation (réalités de la santé, de la sociabilité, de la sécurité, du masculin et du féminin, des rapports aux autres, des choix d'études et de carrières, d'usage intelligent des médias) auxquels les diverses matières contribuent. Comme base et amorce d'interdisciplinarité, il s'agit là d'un énorme pas en avant.

La réforme **parie sur une assimilation plus approfondie des connaissances.** En cela, elle n'invente rien: elle rentabilise les résultats de la recherche en éducation obtenus au cours des quinze à vingt dernières années. Elle le fait à trois titres particuliers, que le vocabulaire technique n'aide pas toujours à comprendre. On est ici sur le terrain où se lient l'objet de l'apprentissage, qui relève du programme, et la façon d'apprendre, d'ordre pédagogique.

D'abord, la réforme réinvestit la conclusion suivante de la recherche: plus la façon de faire apprendre sollicite, met en jeu ou fait s'appliquer des capacités de travail intellectuel relativement poussées (autrement dit, moins les tâches scolaires s'accomplissent aisément avec un peu de mémoire, un peu de soumission et beaucoup de routines!), meilleurs sont les apprentissages. Qu'on apprenne la géographie, la musique ou la mathématique, on apprend toujours plus et mieux si la façon d'apprendre fait s'investir au mieux ce qu'on appelle des capacités intellectuelles « génériques » (c'est-à-dire non particulières à une matière). Cela se traduit par ce que la réforme appelle les compétences intellectuelles et méthodologiques. Elles sont qualifiées de **transversales** parce que la pratique pédagogique peut les solliciter partout.

En deuxième lieu, toujours dans la ligne de recherches amplement reconnues, la réforme pousse, dans chaque matière, **à approfondir plutôt qu'à se disperser**, et l'indice d'une excellente assimilation des connaissances est celui-ci: être capable de se servir de ces connaissances et de les faire jouer dans une situation partiellement nouvelle qui appelle leur application. Il s'agit donc de pousser au-delà d'un simple rappel, au-delà de connaissances abstraites qu'on ne saurait pas utiliser. C'est cela que veut dire, par exemple, un programme de mathématique **axé sur des compétences** mathématiques. Les programmes du primaire ont été retravaillés pour encourager à pousser jusqu'au niveau de la compétence, donc d'une capacité à mobiliser des connaissances, à les réinvestir et à les appliquer dans une situation assez complexe pour qu'on ne puisse pas se contenter d'une réponse machinale. Il y a donc, d'une part, des compétences **transversales** dont toutes les disciplines sont le terrain de mise en jeu. Il y a, d'autre part, des savoirs propres aux disciplines qu'on veut

Photo : Denis Garon

approfondir jusqu'à un niveau de compétences **disciplinaires**. Le vocabulaire est mêlant, mais le fond est très solide.

Un troisième élément de la réforme est particulièrement intéressant pour le primaire. C'est une piste pédagogique qui contribue aussi à une assimilation plus approfondie des savoirs. Il s'agit, pour l'enseignante ou l'enseignant et pour la conduite de la classe, de conséquences pratiques de deux convictions : apprendre exige une transformation et s'appuie sur une interaction. Apprendre du neuf correspond très souvent à réarranger, à re-trier ou à détruire partiellement ce qu'on avait au préalable en tête. L'esprit de l'enfant n'est pas une table rase, un lieu pour ainsi dire vide : ce qu'il acquiert déplace et réarrange des représentations antérieures; c'est une construction et une reconstruction perpétuelles. D'autre part, dans l'esprit de la réforme, on sort d'une image très individualiste et solitaire de ce qu'est apprendre. En fait, on apprend des autres, on apprend avec les autres. C'est l'interaction qui marque la dynamique de l'environnement scolaire. C'est pourquoi il y a aussi des compétences transversales d'ordre social : savoir coopérer avec d'autres est incontournable, et cela, pour apprendre plus et pour apprendre mieux. Entre professionnels, on dira ici : s'appuyer sur une conception socioconstructiviste de la connaissance.

Au primaire, elle change les temps forts d'examen sérieux et systématique des acquis. Puisqu'on travaille sur des compétences, on prend le temps de les assimiler vraiment. C'est pourquoi on découpe le primaire en trois cycles de deux ans. Mais ce découpage n'est pas fait que pour structurer le programme officiel. Il est surtout fait pour que des équipes d'éducateurs travaillant au même cycle s'occupent ensemble du suivi, de la détection des difficultés qui se manifestent et des remèdes à y apporter.

Le régime pédagogique prévoit que le groupe d'élèves qui a commencé son premier cycle au primaire en septembre 2000 progressera vers le secondaire sans redoublement, à l'exemple de ce que font les élèves de pays comme la Norvège, la Suède, le Danemark, l'Autriche ou la Grande-Bretagne. Pour les autres élèves, ceux qui ont débuté avant l'été 2000, la logique voudrait que l'on réduise au maximum le recours au redoublement d'ici l'été 2007. C'est une mesure extrêmement défendable au vu de toutes les recherches pertinentes. Elle n'a pas eu la publicité qu'elle aurait méritée.

Le suivi plus partagé de la progression concerne particulièrement les enseignantes et les enseignants : collaboration entre spécialistes et titulaires, liaison entre eux et les intervenantes et les intervenants en matière de grandes difficultés d'apprentissage, collaboration entre eux tous et la direction. La Loi sur l'instruction publique confie à l'école le soin de choisir la meilleure façon de communiquer aux parents une évaluation de la progression des élèves, aux étapes et en fin d'année. C'est une zone sensible. On a vu de multiples résistances à des nouvelles façons de faire en ce qui concerne les bulletins d'étape. Des parents qui comprennent les ambitions de la réforme, et plus particulièrement les parents délégués au conseil d'établissement, ont intérêt à laisser jouer la compétence de l'équipe éducative de leur école pour harmoniser les modes d'évaluation avec les programmes et les pratiques pédagogiques. Les circonstances se prêtent à échapper à un très vieux problème de l'école, soit celui de réduire la portée des apprentissages, de les banaliser en les alignant trop sur ce qui est très facile à tester et à évaluer.

La réforme s'appuie sur trois angles d'analyse et de conviction. Le premier est un discernement social : nous vivons de plus en plus dans une société où la survie et l'épanouissement dépendent des connaissances et des compétences. Ce n'est plus un cas minoritaire, c'est de plus en plus une situation générale, et cela doit se répercuter dans l'école. Le deuxième angle tient du diagnostic, sur une base générale : nos écoles primaires, ou secondaires, ont telle et telle faiblesses, les programmes de référence ont telle et telle carences, etc. Le troisième angle s'appuie non pas sur l'analyse critique, mais sur une vision du possible, une confiance dans un potentiel d'amélioration.

Pour se mettre en marche sur le plan local, dans et autour de telle école, on peut recourir dans des proportions très diverses à l'un ou l'autre des trois axes de travail suivants. **Un axe communautaire** : comment faire mieux converger les ressources de l'école avec celles des familles et de ce milieu social chaque fois particulier? Ou bien **un axe de résolution de problèmes** : reconnaissant lucidement les forces et les faiblesses de notre école, comment allons-nous les attaquer? Ou, enfin, **une démarche de consensus concret et opérationnel** en fonction d'un idéal, en se disant par exemple, entre éducateurs : « Ce n'est pas facile d'infuser largement le souci de compétences intellectuelles et celui du processus d'apprentissage et de l'habileté méthodologique partout, mais c'est extrêmement rentable pour les élèves et c'est un beau défi pour une équipe d'enseignants. »

La particularité de cette réforme est qu'elle ne se limite pas aux changements structurels et réglementaires qui relèvent d'un ministère. En effet, les changements seulement structurels ont souvent, dans l'expérience de trop d'États et de pays, échoué à provoquer des améliorations en profondeur à la base. Cette réforme élargit l'espace professionnel de responsabilité et l'espace institutionnel de responsabilité. Elle rompt avec une représentation technicienne de l'enseignement, où l'on se contenterait d'appliquer sans plus des consignes. Cela fait que certaines écoles auront plus de difficulté que d'autres à se mettre en mouvement. Le facteur dominant sera sans doute de l'ordre de la perception. Si on voit la réforme comme une panoplie d'outils pour avancer, dans la ligne de motivations qui préexistent localement, c'est gagné. De toutes façons, que les motivations soient plutôt sociales et communautaires, ou plutôt de type résolution de problèmes, ou encore de type satisfaction et excellence professionnelles, elles convergent dans la même direction. Les parents, **et surtout les parents désignés dans un conseil d'établissement**, doivent sentir, appuyer et cultiver la dynamique particulière d'une école par laquelle celle-ci s'approprie la réforme.

Si, par contre, la réforme est perçue comme une corvée, un fardeau supplémentaire, quelque chose qui s'additionne à côté du travail au lieu de l'inspirer de l'intérieur, les chances de la faire servir au bénéfice des enfants et des adolescents sont hypothéquées. Faire profiter les élèves de la réforme, ce n'est pas de tout repos : c'est exigeant pour les éducateurs. Mais le but de la réforme n'est pas de changer pour changer! Il faut s'immuniser jusqu'à un certain point contre les réactions sceptiques ou carrément défaitistes que suscite toujours et inévitablement un tel projet autour de lui.

Photo : Denis Garon

Une mère, un père de famille, souvent poussés et encouragés par d'autres parents, acceptent de devenir membres d'un conseil d'établissement. Ils acceptent donc d'avoir en tête le bien de tous les élèves de l'école, au-delà de celui de leurs enfants. Comment se présente leur contribution? Quelle couleur prend-elle dans le contexte de la réforme?

L'apport des parents qui siègent au conseil d'établissement est de trois ordres, il me semble, dans des proportions variables. Le premier rôle est **un apport de coopération et à la fois de reconnaissance.** Ces parents symbolisent la disposition à collaborer de l'ensemble des parents, leur aptitude à dire « notre école », et non pas « votre école » aux éducateurs, comme si l'on était dans des camps distincts. Ces parents sont les premiers témoins des projets, des efforts et du dévouement de l'équipe éducative et ont la capacité de reconnaître les membres de cette équipe, de s'y référer et de les appuyer moralement. L'école ne recrute pas un « fan club », bien sûr, mais la profession enseignante fait partie des professions d'aide, et l'éducation est un bien collectif qui ne relève pas de la catégorie des biens marchands. La qualité de l'éducation scolaire repose en partie sur l'engagement des éducateurs, un engagement qui mérite d'être reconnu. L'appui parental est un atout pour la vie institutionnelle. C'est donc un rôle symbolique, mais précieux, un rôle qui désamorce les méfiances réciproques.

Un second rôle consiste à **légitimer des choses bien préparées.** C'est à cet égard que le conseil d'établissement ressemble le plus à un conseil d'administration. Les décisions d'une certaine envergure doivent être soumises au conseil d'établissement. Légalement, elles doivent être acceptées par le conseil. Mais le trajet décisionnel commence ailleurs. La compétence des enseignants et de la direction a joué. Concernant la grande majorité des décisions d'ordre courant, les parents du conseil d'établissement sont sollicités pour tester les actions envisagées. Celles-ci sont d'autant plus crédibles qu'un groupe mixte, tel le conseil d'établissement qui associe parents et éducateurs, les a bien accueillies.

Le troisième rôle est le plus engageant et le plus passionnant : c'est **la participation à quelques décisions cruciales d'orientation et d'usage des moyens**, décisions débattues mûrement, qui exigent souvent un arbitrage pour concilier des points de vue et des intérêts divergents. C'est là le domaine des priorités, des projets particuliers, la substance de ce qu'on appelle le projet éducatif de l'établissement. Sur ce terrain, les parents désignés partagent un leadership avec les autres membres du conseil d'établissement. Par la force des choses, c'est sous cet aspect du rôle de parent désigné que les façons d'entrer dans la réforme en cours se présenteront surtout.

Beaucoup d'écoles ont déjà entrepris des actions en suivant des pistes proposées par la réforme, par l'usage occasionnel ou fréquent d'une pédagogie par projets, par une didactique de la lecture qui sort du manuel scolaire, par des pratiques de pédagogie coopérative qui ouvrent sur l'éducation à la citoyenneté et sur le sens de la diversité culturelle ou par des modes originaux de soutien pédagogique pour les élèves qui « ont de la misère », qui se sentent perdre pied. La forme du processus de changement est éminemment locale. L'école qui décide d'entrer dans la réforme prioritairement par l'un de ses aspects trouve dans sa décision une capacité de se mobiliser qui tiendra pour d'autres aspects qui viendront successivement. L'équipe éducative se fait confiance en s'appropriant tel ou tel trait prometteur. Cette confiance, réaliste, pas forcément euphorique mais vaccinée contre les messages défaitistes, est l'indicateur numéro un de la capacité de changement. Les observateurs savants parlent dans ce cas d'une « organisation apprenante », d'un cadre de travail où l'on progresse en apprenant, d'un environnement professionnel où une partie de la gratification vient de la conscience qu'on a d'avancer.

Les parents désignés et volontaires au conseil d'établissement ne sont donc pas des gens qui jugent comme de l'extérieur, en position de surplomb, la conformité ou la non-conformité des pratiques de l'école aux impératifs de la réforme. Pourquoi? Parce que la réforme n'est pas conçue pour cela. Comme l'écrivait récemment Claude Lessard, de l'Université de Montréal (« Le travail enseignant au quotidien », *Vie pédagogique*, février-mars 2001, p. 8), la réforme ne propose pas un *blueprint*, le plan archi-détaillé de ce qu'il faut faire; elle constitue plutôt un simple *framework*, un cadre indiquant les directions de progression. On exécute un *blueprint*, on s'engage dans un *framework* avec sa créativité et sa compétence, en personne et en équipe.

La réforme s'appuie sur deux champs de responsabilité et d'initiative : celui de l'autonomie professionnelle et celui de l'autonomie institutionnelle.

Un suivi des élèves qui vise à réduire les risques d'échec, un calibre plus ambitieux de programmes poussant jusqu'aux compétences dans les diverses matières, l'infusion dans l'ensemble des apprentissages d'une stimulation plus ferme et plus explicite du potentiel intellectuel ou la prise en charge partagée d'éléments de la formation personnelle et sociale sont amenés, dans la réforme, sur fond de reconnaissance de la compétence et de l'initiative des enseignants. On ne les épelle pas : on s'en tient à un *framework*, à un cadre de référence mobilisant.

L'espace accru de l'autonomie institutionnelle, pour sa part, trouve son fondement dans des changements récents apportés à la Loi sur l'instruction publique, précisément ces changements qui ont créé le conseil d'établissement comme lieu de décision. Ces changements législatifs ont ouvert un potentiel d'initiative qu'on n'a pas fini d'exploiter. Ils changent en particulier le rôle du directeur ou de la directrice d'école de deux façons. La direction, en premier lieu, campe **moins qu'avant** sur le terrain administratif et organisationnel et **plus qu'avant** sur le terrain pédagogique et professionnel. En second lieu, le directeur ou la directrice trouvent **moins qu'avant** la légitimation de leurs décisions à la commission scolaire et, ultimement, au conseil des commissaires, mais **plus qu'avant** dans leur propre école et dans leur conseil d'établissement.

Cette évolution du rôle est extrêmement difficile. Les candidats et candidates ne se pressent pas aux portes pour assumer une direction d'école, particulièrement au secondaire. Le personnel de direction est handicapé par la survivance d'anciennes façons de faire, par les héritages de décennies de centralisation, en même temps qu'on sollicite de lui un rôle neuf. C'est pourquoi les parents participant aux conseils d'établissement doivent être sensibles à l'appui et à la confiance que requiert d'eux leur « agent principal », celui qu'on appelle en anglais *chief executive*. Si, une fois une décision prise malgré des divergences ou des inquiétudes, on

le harcèle constamment, on le conduira directement à l'épuisement ou au repli défensif. L'esprit critique constructif est une richesse dans une équipe telle que le conseil d'établissement; le réflexe critique qui surfe sur la frustration et la méfiance est une plaie!

Depuis une trentaine d'années, l'espace d'influence locale des enseignants et des parents dans l'école tenait de la consultation, en grande partie obligatoire. Ceux et celles qui répondent à la consultation se trouvent dans une situation de militants, de personnes qui exercent une pression pour que leurs convictions et leurs idéaux se reflètent davantage dans les décisions et les actions des autres. La réponse à une demande de consultation a très souvent comme caractéristique de remonter vers un plan plus général de responsabilité : celle de l'école, soit d'insister auprès de la commission scolaire pour obtenir des décisions favorables à cette école particulière, mais aussi à toutes les autres. Celle de « la base », soit d'inciter le ministère de l'Éducation et le gouvernement à agir dans le sens de tel idéal et de telles convictions. Accepter de passer d'un rôle consultatif, de conseiller, à un rôle de décideur, de coresponsable de décisions locales n'est pas facile. Il y a des gains et des pertes, des deuils. La principale différence réside dans le rapport aux contraintes. « Co-décider » avec des professeurs et la direction, c'est investir le plus clair de son effort et de son intelligence dans l'espace de décision et d'action que délimitent les contraintes, les limites de ressources et les règles préétablies. C'est souvent moins moralement satisfaisant que de militer pour faire reculer les contraintes et les limites. La réforme fait reculer certaines contraintes, mais pas toutes.

Nous venons à un conseil d'établissement parce que des choses nous tiennent à cœur, en tant que parents, et parce que nous pensons que l'école peut contribuer, ou contribuer mieux à répondre à ces préoccupations éducatives. Il y a là une intention d'influence, légitime, et naturellement alliée à la participation à un conseil d'établissement. Mais la participation aux décisions a une portée de contribution civique ou citoyenne qui va au-delà de la pure et simple défense des convictions les plus respectables.

L'école n'est pas un morceau de l'État, elle est une institution sociale soutenue et orientée par l'État, et sa vitalité dépend en partie de la contribution de la société civile. La présence parentale au conseil d'établissement est un élément important de l'enracinement de l'école dans la société civile. Le corollaire de cela, c'est que le parent qui assume cette participation **dépasse le statut de porte-parole des parents** comme groupe de pression en acceptant un rôle qui relève de la citoyenneté. Dans un organisme décisionnel comme le conseil d'établissement, le parent participant, tout comme le professeur participant, accepte d'appliquer son discernement à ce qui est le meilleur pour les élèves et non pas pour ses commettants, parents ou enseignants.

Il y a d'énormes gains potentiels pour les élèves dans la décentralisation partielle des décisions vers les écoles dans le système scolaire public. Il y a aussi des gains pour les enseignants, dont le pouvoir d'initiative gagne de la latitude. Cependant, il y a aussi un certain deuil à faire, celui de la satisfaction morale qu'il y a à revendiquer de l'extérieur, en position antagoniste, sans se soucier des contraintes. L'articulation entre eux d'un rôle de militance dans un groupe de pression légitime et d'un rôle de participation citoyenne aux décisions est beaucoup plus difficile à faire pour des professeurs que pour des parents. En contexte difficile, il faut certainement persévérer contre vents et marées. Les deuils ne sont pas éternels!

Dans certains environnements nationaux et sociaux, on a volontiers assimilé l'école à tout autre type d'organisation, commerciale ou industrielle. Pour l'améliorer, la renouveler ou la réformer, on a tiré essentiellement parti de moyens relevant de la gestion et de l'organisation. Le progrès se définit alors en termes d'efficacité individuelle. La mesure de la réussite réside purement et simplement dans le nombre de ceux qui réussissent, d'une part, et dans le degré qualitatif de leur réussite, d'autre part. L'appui sur les facteurs typiques de toute gestion peut aller, dans certains États américains, jusqu'à des primes financières au rendement pour les professeurs et les directions d'écoles qui ont amélioré leur rang dans les palmarès.

Dans d'autres environnements nationaux et sociaux, on essaie de conjuguer deux visées : d'une part l'efficacité des apprentissages et, d'autre part, la réduction des écarts entre ceux qui apprennent plus aisément et les autres. Le meilleur type d'école serait alors celui qui n'accentue pas en cours de route l'effet des facteurs sociaux initiaux d'inégalité de performance, qui travaille donc aussi dans une perspective d'équité. On n'aura pas les mêmes réformes selon qu'on s'en tient à la première visée ou selon qu'on souhaite conjuguer efficacité et équité.

La première ligne de pensée s'accorde avec une sensibilité imprégnée de libéralisme. À la limite, elle pousse les écoles à choisir leurs élèves en attirant les familles par toutes sortes de projets particuliers. La seconde ligne de pensée relève d'une sensibilité social-démocrate. Elle appelle à comprendre que **les très bons élèves ne profitent pas moins d'une école très attentive aux élèves faibles que d'une école plus indifférente à ces derniers.**

Les positions de la réforme sur la progression par cycles au primaire, sur l'absence de redoublement au primaire ou sur la grande homogénéité du curriculum au premier cycle du secondaire assortie d'une pédagogie fortement différenciée reposent sur cette conviction sous-jacente. Il en va de même pour l'évolution inévitable des modes d'évaluation. La classe, déjà au primaire mais surtout au secondaire, sera de moins en moins le lieu où chacun et chacune apprennent exactement la même chose en même temps que tous les autres, serait-ce une toute petite chose! Le défi de la réussite pour tous, c'est que tout le monde progresse et que la distance entre ceux qui progressent plus et ceux qui progressent moins ne s'augmente pas du fait de l'école; ce n'est pas que tous et chacun arrivent exactement au même point après 6, 9 ou 11 ans d'école!

Ceci est crucial en particulier pour les écoles de milieux économiquement défavorisés. Selon une ancienne conception, la justice voulait que chaque école, chaque classe et chaque élève disposent exactement des mêmes moyens et ressources, abstraction faite des particularités et des besoins. Plus récemment, l'on a accepté d'allouer plus de ressources scolaires dans des zones et des quartiers moins favorisés : perspective d'équité, c'est-à-dire de justice plus proportionnée. La réforme, à la différence des cadres de référence antérieurs très uniformes, pousse à développer des pratiques d'encadrement et de soutien pédagogique qui relient la visée d'équité et la visée d'efficacité. De ce fait, les parents étroitement associés à sa mise en œuvre s'y trouveront d'autant plus à l'aise qu'ils n'adopteront pas une mentalité de « consommateurs d'école » qui parie sur la comparaison et la rivalité entre les écoles.

L'entrée dans le vif de la réforme est échelonnée dans le temps. On y est déjà au primaire. Pour le secondaire, elle est un peu comme l'horizon vers lequel on s'avance. Il reste un répit préparatoire. Dans ce temps d'apprivoisement, des parents ont-ils quelque chose à apporter? S'il y a lieu de bâtir déjà la capacité locale

Photo : Denis Garon

de prendre des virages importants, quelle sorte de contribution des parents élus ou désignés par d'autres parents peuvent-ils apporter dans le cadre d'un conseil d'établissement?

Au secondaire encore plus peut-être qu'au primaire, l'appropriation locale de la réforme est exigeante et complexe. Les changements réglementaires connus et les programmes nouveaux à connaître rendront possibles des priorités actuellement fort problématiques, mais ils ne les assureront pas de façon magique. Le plus pressant, à court terme, pour les parents concernés, pourrait être la prise de conscience des lignes de progression rendues possibles, pour accompagner et renforcer tout cheminement institutionnel préparatoire.

Au secondaire, les traits caractéristiques de l'organisation scolaire déterminent et conditionnent beaucoup ce qui est possible et ce qui ne l'est pas sur le plan pédagogique. Les choix structurels sont extrêmement importants. Parfois on pense qu'ils sont entièrement prédéterminés par trois ensembles de règles : celles qui s'appliquent au régime pédagogique, celles qui régissent le financement et celles relatives aux conventions collectives de travail. Si l'on croit cela sincèrement, on se perçoit, dans la direction d'école et dans l'enseignement, comme des personnes qui appliquent des décisions prises ailleurs. Cela réduit l'intérêt de travailler à un conseil d'établissement. Or, il y a du jeu. Les contraintes inscrites dans les règles limitent et balisent l'espace de la créativité et de la décision locale. Elles ne le suppriment pas. La réforme qui se prépare **élargit l'espace de latitude locale**, par le régime pédagogique et par les programmes en voie de préparation. Du fait de la réforme, toutes sortes d'initiatives très valables pour les élèves deviennent possibles. Ce serait illusoire et naïf de croire qu'elles sont garanties. Elles requièrent, pour se réaliser, un certain degré d'articulation dans la démarche de changement d'une école auquel le conseil d'établissement, avec ses parents, peut fort bien contribuer. Quelles sont les grandes lignes de progression qui se dessinent à l'horizon pour le secondaire? J'énumère sept lignes de progression parmi les plus évidentes, sans souci d'exhaustivité. Tout effort pour leur préparer le terrain, en 2003 et 2004, sera du plus haut intérêt.

L'âge scolaire où il est le plus tentant de se « mettre au neutre », de s'investir très en-deçà de ses capacités comme élève, dans toutes les écoles secondaires d'Amérique du Nord, est celui de 14 à 16 ou 17 ans. Ce n'est pas particulier au Québec! Et la façon de plus en plus pratiquée de lutter contre la banalisation des apprentissages et la ritualisation et la superficialité du travail scolaire est de porter attention aux compétences transversales d'ordre intellectuel. La capacité d'une intelligence adolescente à trouver l'information, à la traiter, la trier, à discerner le pertinent et le moins pertinent, la capacité à enchaîner les pourquoi des choses (donc expliquer et comprendre, plutôt que simplement « savoir que ») et l'émergence d'une capacité critique et auto-critique sont toujours en danger d'être sous-sollicitées. C'est particulièrement pour redonner du corps, de l'étoffe, de la substance, du panache même faudrait-il dire, aux apprentissages **du secondaire** que les compétences transversales d'ordre intellectuel et méthodologique sont mises à l'honneur, comme c'est le cas dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement collégial un peu partout en Occident. À ceux et celles qui réussissent déjà, il s'agit de ne pas proposer un minimum banal et trop aisé : qu'on leur propose au contraire un **optimum**, mobilisant parce qu'exigeant, un menu qui les aide à repousser les frontières de leur potentiel.

À la différence de la très grande majorité des systèmes scolaires d'Occident, notre régime pédagogique du secondaire avait réduit radicalement l'espace des cours optionnels du deuxième cycle, au début des années quatre-vingt. La réforme renverse la vapeur. Elle double pratiquement l'espace des cours optionnels. Sur les deux dernières années du secondaire, il y aura bientôt l'équivalent de presque une année de cours optionnels. Mais le choix des élèves dépend entièrement de l'offre de cours de l'école. Il y a ici un défi énorme d'organisation scolaire et de mobilisation du personnel enseignant. Dans les cours obligatoires, il y a toujours le filet de sécurité d'une clientèle captive. Dans les cours optionnels, il faut de l'audace, un marketing intelligent, la capacité de faire sentir à ses élèves que cela colle à soi (cours d'art, de langues vivantes, de sciences humaines, de technologie, etc.) et que certains cours optionnels sont un banc d'essai merveilleux pour des carrières possibles.

Si l'on ne se prépare pas, [illegible]ire nécessaire de cours optionnels consistera à boucher des trous aux coûts moindres. Penser, planifier et préparer une offre très valable de cours optionnels devrait s'appuyer sur les trois potentialités suivantes.

1. La possibilité, d'abord, d'un deuxième cycle du secondaire **culturellement plus varié**. Et dans les arts, et dans les médias, et dans la technologie, et dans les sciences de la vie, le modèle actuel très homogène des études du deuxième cycle ne permet pas de pousser loin. Et que dire des langues vivantes, où nous jouons aux Américains, alors que nous pourrions nous inspirer des Hollandais, des Français, des Allemands, des Anglais même! Bien des pays valorisent en effet un apprentissage des langues très sérieux.
2. La possibilité et l'urgence d'un deuxième cycle du secondaire à **très fort potentiel d'orientation scolaire**. Et il va de soi que le terrain des cours optionnels, où tout n'est pas perdu si le choix s'avère décevant, à haut risque d'échec, s'y prête plus que celui des cours obligatoires communs.
3. La possibilité, enfin, de dessiner **un deuxième cycle du secondaire moins exclusivement précollégial**. Actuellement, le niveau d'obtention du diplôme d'études secondaires à l'âge normal, soit vers 17 ans, plafonne depuis des années à peu près au niveau d'accès aux études collégiales (à peu de choses près, 60 à 65 p. 100 de chaque groupe d'âge). Comment dessiner un deuxième cycle qu'une bonne portion des autres jeunes habiterait avec profit et motivation, lorsqu'on décidera quelles options offrir? Le défi d'augmenter la réussite que poursuit la réforme se joue principalement autour de ce sous-groupe, qui repart du secondaire sans

diplôme dans la situation actuelle. Faut-il penser la cohabitation pacifique sous le même toit d'un deuxième cycle du secondaire relativement précollégial et d'un deuxième cycle secondaire relativement préprofessionnel? Il faut rester à l'affût car, dans le sillage même de la réforme, il reste des corollaires à explorer et à planifier à l'échelle de l'ensemble du réseau secondaire.

On sait quels embarras, quels échecs aux études postsecondaires, quelles difficultés dans la carrière aussi, engendre une capacité linguistique boiteuse, aussi bien dans l'expression que dans la compréhension, rapide et fine, des sources écrites d'information les plus diverses, y compris celle de l'Internet. La réforme du secondaire introduit la perspective d'une alliance interdisciplinaire articulée et soutenue autour de la progression dans la maîtrise de la langue d'enseignement, en faisant de celle-ci une compétence transversale qui concerne tous les enseignants et toutes les matières. Ici aussi les études et les recherches confirment le bien-fondé de cette piste de changement : c'est dans tous les domaines qu'il faut passer d'apprendre à lire à **lire pour apprendre** et qu'il faut s'habituer à rédiger pour s'approprier personnellement l'argumentation, l'explication, le débat critique.

Le métier d'élève, au secondaire, prépare déjà à une panoplie de rôles sociaux dépassant de beaucoup celui de travailleur le plus qualifié possible : rôle de membre d'un ménage ou d'une famille et responsable de ses proches, rôle de consommateur avisé, responsable à l'égard de l'environnement qu'on lèguera aux prochaines générations, rôle de participant et d'acteur dans les choix collectifs et la vie politique. Sur un plan plus personnel, l'école secondaire est un lieu pour se découvrir, s'orienter en affinant ses goûts et en exerçant ses talents particuliers. La réforme, à l'égard de ces éléments plus personnels et plus centrés sur l'éducation que sur l'instruction comme telle, propose de ne plus les marginaliser dans divers mini-cours spécifiques, mais de les intégrer dans l'entreprise d'instruire elle-même. Pour ce faire, elle cible très précisément cinq facettes de l'éducation personnelle et sociale, des « domaines généraux d'éducation », qui trouveront des points d'ancrage dans les divers cours, dans une perspective très nouvelle d'interdisciplinarité.

Les domaines généraux d'éducation peuvent fort bien inspirer toutes sortes d'entreprises et d'événements qui animent la vie scolaire et qui constituent un espace privilégié pour fraterniser et se solidariser. Ici, l'interdisciplinarité rejoint les intervenantes et les intervenants des services personnels, de l'animation sportive et culturelle et du champ de l'animation spirituelle et de l'engagement communautaire. De même, dans l'esprit de la réforme, le souci d'assister les choix d'orientation scolaire et professionnelle doit traverser l'ensemble des enseignements et de la vie scolaire.

Actuellement, le système scolaire incluant les universités, les cégeps et les centres de formation professionnelle munit moins de 50 p. 100 des jeunes d'une qualification particulière en vue du marché du travail au sortir d'études poursuivies en continuité. C'est pourquoi l'on a inclus dans les missions de l'école celle de qualifier, tout au moins de conduire plus naturellement à des formations qualifiantes, soit universitaires, soit techniques, soit dans les métiers. Augmenter le taux général de qualification par les études est un problème de système qui ne concerne pas seulement l'école secondaire, mais qui la concerne aussi.

À ce sujet, la mesure principale qu'amène la réforme au secondaire est la suivante : cesser d'homogénéiser au maximum les apprentissages jusqu'à la fin du secondaire et centrer plutôt les apprentissages essentiellement communs sur les neuf premières années d'études. Cela signifie, au deuxième cycle, de **favoriser des parcours d'études plus diversifiés**. Cela voudra-t-il dire le maintien pur et simple du passage d'un contingent de jeunes à la formation générale du secteur de l'éducation des adultes après 16 ans et le maintien de la possibilité de principe d'aller en formation professionnelle avec une partie seulement des unités de 4e secondaire? Peut-être. Ce n'est pas clair encore. Mais on peut espérer plus et mieux dans le cadre de la 4e et de la 5e secondaire à l'école des jeunes, justement du fait d'un espace très élargi de cours optionnels. Aujourd'hui, par défaut en quelque sorte, un très grand nombre de choix d'orientation se fixent en cours d'études collégiales. Ce serait aussi rendre un grand service à ceux et celles qui vont vers des études longues que de les aider à choisir davantage en connaissance de cause entre les divers programmes collégiaux. Trop de détours finissent en impasses.

Le programme d'études du secondaire ne s'étoffe pas seulement du côté des cours optionnels. Plusieurs cours communs sont neufs. Ainsi, l'ajout de six unités de français au premier cycle ouvre certainement la porte à des ambitions plus élevées.
Le choix d'élaborer un cours intégré de sciences et technologie sur tout le premier cycle du secondaire est un atout à la fois pour la cohérence d'une année à l'autre et pour une initiation scientifique substantielle. L'étude de l'histoire, alliée à l'apprentissage de la citoyenneté, jouira d'une forte continuité qu'elle n'avait pas, débouchant en 5e secondaire sur la connaissance du monde contemporain. Bien sûr, il s'agit là de virages et de remaniements qui sollicitent d'abord la compétence professionnelle des enseignants, mais l'appui et l'aval d'un conseil d'établissement n'est jamais mal venu!

Les élèves qui n'obtiennent pas le diplôme d'études secondaires dans le régime pédagogique à l'ancienne manière sont surtout ceux qui ont doublé une fois au primaire et une autre fois au premier cycle du secondaire. La réforme met en avant deux pistes d'action interreliées : un suivi plus collectif des élèves au fil d'un cycle comme le premier cycle du secondaire, et l'évolution vers des pratiques pédagogiques qui tiennent mieux compte des décalages entre élèves pour ce qui est des acquis scolaires. On a encore peu réfléchi à l'articulation de tout cela, mais ce n'en est pas moins prioritaire. Là où il y a une certaine concentration d'élèves à risques encore plus qu'ailleurs… Pensons que, dans certaines zones résidentielles, on atteint difficilement le taux d'un sur deux pour ce qui est de l'obtention du diplôme d'études secondaires chez les garçons. Mais, ici comme ailleurs et peut-être plus qu'ailleurs, la réforme offre les grands traits d'un *framework*, d'un cadre de référence fort défendable. Où se traduira-t-il en *blueprint*, en plan d'action efficace? Entre autres, dans la chimie qui s'instaurera entre l'équipe éducative de l'école et son conseil d'établissement.

Il y a dans le réseau des écoles secondaires de multiples pistes de renouvellement déjà opérantes, dont plusieurs rejoignent les préoccupations de la réforme : des programmes déjà en grande partie repensés autour de quelques compétences clés; l'attention renouvelée à la qualité du processus d'apprentissage grâce au courant de l'enseignement stratégique; une percée certaine du travail coopératif entre élèves, dans la ligne des compétences transversales d'ordre social, et beaucoup d'autres choses encore.

La réforme ne disqualifie rien de tout cela, elle s'appuie sur l'acquis. Dans les écoles où une forte dynamique d'autorenouvellement est déjà en place, la présente réforme ajoute des atouts dans le paysage sans rien interrompre.

Pour donner localement toutes ses chances à la réforme, il faut, comme parents, être attentifs à ce qu'elle apporte de valorisation à la pratique professionnelle. Pour apporter du neuf et du meilleur aux élèves, il faut qu'elle apporte du neuf attrayant aux professeurs. La façon de travailler davantage en concertation qu'appelle la réforme implique une transformation graduelle de la culture professionnelle qui n'a rien d'aisé, mais qui fera d'autant mieux son chemin qu'elle ne paraîtra pas marginaliser la spécialisation disciplinaire déjà acquise. Les perspectives interdisciplinaires ne sont pas une régression en-deçà de savoirs spécialisés consistants : ce sont des voies de convergence qui enrichissent les disciplines, qui les rapprochent de la motivation et de la vie des élèves. La réforme n'écarte pas, ne discrédite pas les pistes de développement déjà largement perceptibles : elle en systématise et en pousse un certain nombre. L'une des façons les plus efficaces d'alimenter le défaitisme serait de la représenter comme une opération de « table rase » : « on oublie tout et on recommence »!

Qui oserait dire encore des parents associés à un conseil d'établissement que leur rôle est décoratif? Se proposer pour un conseil d'établissement ou encore ne pas se défiler quand d'autres parents vous y poussent, c'est fournir à toutes sortes de titres de la lucidité et de la persévérance à une alliance qui va loin, une alliance nouée dans l'esprit d'une société qui veut le meilleur pour ses enfants et pour ses jeunes.

M. Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction de *Vie pédagogique*.

Les dernières négociations entre le gouvernement du Québec et les enseignants ont abouti, selon plusieurs, à un règlement satisfaisant. Nous pouvions lire à ce sujet dans le quotidien Le Devoir que « *…le gouvernement [embaucherait] davantage d'enseignants et de professionnels et [accepterait] de diminuer sensiblement le nombre d'élèves dans les classes pour les premières années du primaire* » (22 décembre 1999). Le 26 janvier 1998, le président américain Bill Clinton avait annoncé quant à lui que le gouvernement fédéral allait investir 1,2 milliard de dollars en sept ans dans l'embauche de trente mille enseignants et ainsi réduire la taille des classes durant les premières années d'école (de la maternelle à la 3e année).

La réduction de la taille des classes et son effet possible sur la réussite des élèves font depuis longtemps l'objet de discussions entre différents acteurs du monde de l'éducation. D'une part, les enseignants et les regroupements qui les représentent considèrent qu'il est clair que les plus petites classes favorisent la réussite scolaire des élèves. D'autre part, les gestionnaires affirment que la réduction de la taille des classes augmente considérablement les coûts sans qu'il y ait de bénéfices substantiels démontrés (Hanushek, 1999). On affirme ainsi que réduire la taille des classes à un nombre d'élèves variant entre 15 et 20 apporterait une amélioration d'environ 2 p. 100 dans certaines matières pour un accroissement du financement de 57 p. 100 (*La voie de l'avenir*, 1997).

Mais, au-delà d'une rhétorique intuitive ou idéologique sur le sujet, quelles sont les évidences scientifiques auxquelles un gouvernement, une commission scolaire ou une école peuvent se référer pour justifier la mise en place d'une mesure comme la réduction de la taille des classes en vue d'améliorer la qualité des apprentissages et de favoriser la réussite?

Les études sur la relation entre la taille des classes et la qualité de l'apprentissage ne datent pas d'hier. En effet, Blakes (1954), cité par Pate-Bain et ses collaborateurs (1999a), a recensé plus de 267 études antérieures à 1950. Dans une première analyse, il en a d'abord retenu 85 dont 35 étaient favorables aux petites classes alors que 18 ne l'étaient pas. Puis, il en a sélectionné 22 à valeur « scientifique » plus grande dont 18 favorisaient les petites classes et 3 ne les favorisaient pas. Glass et Smith (1978) ont pour leur part recensé 80 études effectuées entre 1892 et 1979 et leurs analyses ont permis d'illustrer la tendance selon laquelle la réduction de la taille des classes, essentiellement en deçà de 15 ou 20 élèves, aurait des effets positifs sur la réussite scolaire. En fait, les conclusions des travaux de Glass et Smith n'étant pas très précises quant au nombre d'élèves, l'ordre de grandeur présenté ici n'est donc qu'approximatif. Ce qui est clair cependant, c'est que plus la réduction est grande et moins il y a d'élèves, plus la réussite semble favorisée.

Entre 1985 et 1989, une étude portant le nom de « projet STAR » (de l'acronyme *Student Teacher Achievement Ratio*) a été effectuée dans l'État du Tennessee. Conçue par une pléiade d'experts désirant mettre en œuvre une recherche expérimentale d'envergure, cette étude complète et bonifie les recherches précédentes à plusieurs égards, c'est-à-dire en ce qui concerne le contrôle scientifique (attribution des élèves et des enseignants au hasard), l'étendue de la recherche (étude touchant plus de 7 000 élèves, 329 classes, d'une durée de 4 ans) et la quantité de données accumulées.

Les résultats observés dans la foulée du projet STAR confirment que la réduction de la taille des classes à un rapport de quinze élèves par enseignant durant les premières années d'école favorise les apprentissages et fait augmenter le taux de réussite scolaire (Finn et Achiles, 1999). De plus, la réduction est encore plus bénéfique pour les élèves des minorités ethniques ou les élèves de milieux défavorisés. Enfin, une étude complémentaire nommée *Lasting Benefits Studies* a permis de constater, d'une part, que ces effets sont persistants et, d'autre part, que les élèves qui ont bénéficié des classes de petite taille durant leurs premières années scolaires suivent plus souvent des cours enrichis et se rendent aux études supérieures dans une plus grande proportion que les autres élèves, surtout ceux qui font partie des minorités ethniques ou qui sont issus de milieux défavorisés.

Le projet SAGE (*Student Achievement Guarantee in Education*) par ailleurs, commencé depuis 1995 dans l'État du Wisconsin, est probablement le projet le plus important actuellement en cours qui mette l'accent sur la réduction de la taille des classes en vue de favoriser la réussite des élèves. Ce projet quinquennal implique aujourd'hui approximativement 10 000 élèves de 30 écoles. Semblable au projet STAR quant à son étendue, le projet SAGE en diffère cependant quant à sa méthodologie et à ses méthodes d'évaluation. En effet, son objectif premier est de faire augmenter le taux de réussite des élèves des milieux défavorisés plutôt que de faire connaître l'effet de la réduction de la taille des classes sur la réussite scolaire. Ce projet, parce qu'il n'a pas été possible d'attribuer au hasard les enseignants et les élèves, de garder les groupes d'élèves

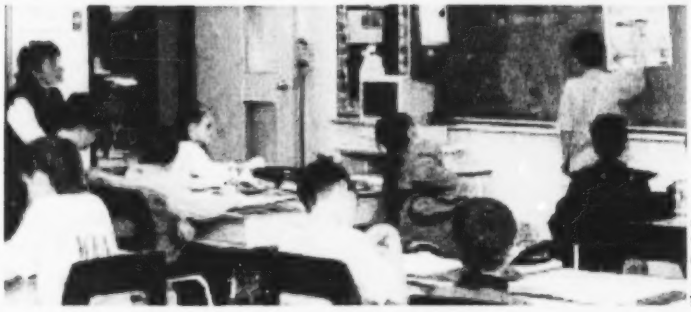


Photo : Denis Garon

intacts d'année en année et de contrôler systématiquement la taille des classes, est considéré comme une étude quasi expérimentale.

Jusqu'à maintenant, les résultats préliminaires de cette étude confirment ceux des études précédentes selon lesquels la réduction de la taille des classes est avantageuse. De plus, dans le projet SAGE comme dans le projet STAR, les élèves des minorités ethniques (en majorité des Africains américains) semblent avoir bénéficié davantage de cette réduction.

Les conclusions des trois études les plus importantes, si différentes les unes des autres quant à leur conception et à leur méthodologie et effectuées à trois époques distinctes, convergent vers un même constat, soit que des classes de taille réduite favorisent les apprentissages et la réussite scolaire.

Mais, outre le fait de favoriser l'apprentissage et de faire augmenter le taux de réussite, la réduction de la taille des classes aurait d'autres effets positifs. Glass et ses collaborateurs (1982) ont classé ces effets en trois catégories : les effets sur l'élève, les effets sur l'enseignant et les effets sur les pratiques d'enseignement. Dans le rapport du projet STAR, nous retrouvons deux de ces catégories d'effets positifs : les effets sur les élèves et les effets sur les enseignants. Sans les avoir classés, les chercheurs du projet SAGE ont également relevé certains effets de la réduction de la taille des classes. Ainsi, dans les études consultées, on peut dire que les effets constatés ont été sensiblement les mêmes et nous les avons répartis de la façon suivante :

- Les effets sur l'élève : son attention est plus soutenue; il a plus de temps avec l'enseignant, plus d'occasions de participer; il a le sentiment d'être plus « repérable », il adopte donc des comportements plus appropriés; son rythme d'apprentissage est respecté.
- Les effets sur l'enseignant : il a plus de temps avec les élèves; il a l'occasion de répondre plus attentivement aux questions et aux besoins de ces derniers; il peut assurer un meilleur suivi; il a plus de temps pour enseigner la matière, plus de contacts personnels avec l'élève; il a la possibilité d'utiliser différentes approches pédagogiques.
- Les effets sur la classe : l'atmosphère y est meilleure, l'ambiance plus amicale; les relations entre les élèves et l'enseignant sont meilleures; plusieurs approches pédagogiques sont possibles.

Nombreux sont ceux qui s'entendent pour dire que ce n'est pas la réduction en soi qui favorise la réussite mais plutôt ce qui se passe dans les classes. Glass et ses collaborateurs (1982) ont avancé que la succession et la combinaison des effets positifs observés chez les enseignants, les élèves et dans l'environnement scolaire pourraient être responsables d'un meilleur taux de réussite. Ainsi, la réduction du nombre d'élèves influence ce qui se passe en classe, ce que l'enseignant fait (son attitude avec les élèves) et ce que font les élèves ou ce qu'ils vont faire. Ce seraient donc ces différents processus qui influenceraient à leur tour les apprentissages et les résultats scolaires. Pour d'autres chercheurs, c'est l'augmentation du temps d'enseignement individualisé qui expliquerait les résultats observés (Molnar et autres, 1999a et 1999b; Zahorik, 1999; Betts et Shkolnikm, 1999; Stasz et Stecher, 2000).

Les recherches récentes menées sur le sujet confirment que la réduction de la taille des classes lors des premières années d'école (de la maternelle à la 3e année) favorise l'apprentissage et fait augmenter le taux de réussite scolaire à court et à long terme, et ce, de façon plus accentuée en ce qui concerne les élèves de milieux défavorisés ou de cultures minoritaires. De plus, cette même réduction aurait des effets positifs notables sur les enseignants (plus de temps pour répondre aux besoins particuliers des élèves, plus de temps pour approfondir la matière, plus de contacts personnels avec l'élève, possibilité d'utiliser différentes approches pédagogiques, moins de gestion de la discipline, etc.), les élèves (attention plus soutenue, plus de temps avec l'enseignant, plus d'occasions de participer, respect de leur rythme d'apprentissage, etc.) et l'environnement scolaire (meilleure atmosphère, ambiance plus amicale, etc.).

Les recherches évoquées ne nous permettent cependant pas de statuer sur le nombre exact d'élèves que devrait compter une petite classe « idéale » (vingt élèves? quinze élèves?). Elles ne permettent pas non plus de conclure que la réduction est plus avantageuse durant les premières années d'école que durant les années subséquentes.

En fait, nous savons que la réduction de la taille des classes favorise les apprentissages et la réussite scolaire et qu'elle engendre des effets positifs, à long terme de surcroît, et cela semble suffisamment pertinent et important pour que certains gouvernements envisagent sérieusement cette possibilité. Il ne faudrait cependant pas croire qu'elle est un remède infaillible à l'échec scolaire, ni même qu'elle est la seule solution pour favoriser la réussite éducative. Il importe donc d'être vigilant et de mettre en œuvre tous les moyens possibles pour favoriser cette dernière. La réduction de la taille des classes est un moyen non négligeable d'y arriver, mais elle n'est pas une fin en soi.

M. Christian Neveu est directeur adjoint du Centre d'intégration scolaire et M. Jean-Guy Blais est vice-doyen à la gestion et au développement de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Références bibliographiques

BETTS, J. et J. SHKOLNIK. « The Behavioral Effects of Variations in Class Size : The Case of Math Teachers », *Educational Evaluation and Policy Analysis, Special Issue – Class Size : Issues and New Findings*, vol. 21, n° 2, Washington, 1999, p. 193-213.

CLOUTIER, Mario. « Cadeau de Noël pour la CEQ », *Le Devoir*, 22 décembre 1999.

COMMISSION D'AMÉLIORATION DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *La voie de l'avenir. Rapport sur le temps d'apprentissage, le nombre d'élèves par classe et l'affectation du personnel*. Premier rapport de la Commission d'amélioration de l'éducation de l'Ontario, Ontario, 1997, (http://eic.edu.gov.on.ca).

FINN, J. et C. ACHILLES. « Tennessee's Class Size Study : Findings, Implications, Misconceptions », *Educational Evaluation and Policy Analysis, Special Issue – Class Size : issues and New Findings*, vol. 21, n° 2, Washington, 1999, p. 97-109.

GLASS, G. et autres, *School Class Size : Research and Policy*, Berverly Hills, CA, Sage Publications, 1982.

HANUSHEK, E. « Some Findings From an Independent Investigation of the Tennessee STAR Experiment and From Other Investigations of Class Size Effects », *Educational Evaluation and Policy Analysis, Special Issue – Class Size : Issues and New Findings*, vol. 21, n° 2, Washington, 1999, p. 143-163.

MOLNAR, A. et autres. *SAGE Third Year Report, 1998-1999 Result of The Student Achievement Guarantee In Education (SAGE)*, Université du Wisconsin, Milwaukee, 1999a, (http://www.uwm.edu/SOE/centers&projects/sage/)

MOLNAR, A. et autres. « Evaluating the SAGE Program : A Pilot Program in Targeted Pupil-Teacher Reduction in Wisconsin », *Educational Evaluation and Policy Analysis, Special Issue – Class Size : Issues and New Findings*, vol. 21, n° 2, Washington, 1999b, p. 165-177.

PATE-BAIN, H. et autres. *Project STAR — Class Size Research*, Lebanon, Tennesse, 1999a, (www.nashville.net/~heros/classsizeresearch.htm).

PATE-BAIN, H. et autres. *Project STAR — Tennessee's K-3 Class Size Study*, Lebanon, Tennessee, 1999b, (www.nashville.net/~heros/star.htm).

STASZ, C. et B. M. STECHER. « Teaching Mathematics and Language Arts in Reduced Size and Non-Reduced Size Classrooms », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 22, n° 4, Washington, 2000, p. 313-329.

WORD, E. et autres. *The State of Tennessee's Student/Teacher Achievement Ratio (STAR) Project. Final Summary Report 1985-1990*, Lebanon, Tennessee, (www.nashville.net/~summary.pdf).

ZAHORIK, J. A. « Reducing Class Size Leads to Individualized Insruction », *Educational Leadership*, vol. 57, n°1, New York, 1999, p. 50-53 (http://www.uwm.edu/Dept/CERAI/sage.html).

L'OBLIGATION DE RÉSULTATS EN ÉDUCATION : RENDRE COMPTE OU SE RENDRE COMPTE

Photo : Denis Garon

Appliquée au monde de l'éducation, l'obligation de résultats est certainement un des thèmes les plus délicats et difficiles à traiter. D'ailleurs, si nous voyons un peu plus aisément ce que ce concept peut recouvrir quand on pense à la sphère des sciences de la nature ou à celle de la technologie, il en va tout autrement quand il s'agit de celle des sciences dites sociales auxquelles appartient l'éducation.

Pourtant, depuis la fin des années 70, on voit sporadiquement émerger ce concept, mais avec chaque fois un peu plus d'emphase et d'insistance. En effet, dans la foulée de la recherche portant sur les modèles de gestion des organisations et des systèmes les plus efficaces et efficients, les chercheurs ont fait un consensus certain sur le principe de l'*empowerment* ou, dit autrement, sur l'importance de rapprocher le pouvoir de décision du lieu même de l'action. Cela étant, on comprendra que l'application d'un tel principe a pour effet d'accroître l'imputabilité des acteurs concernés.

Au Québec, dans le domaine de l'éducation, cela s'est traduit par, entre autres choses, l'accroissement de l'autonomie et des pouvoirs des établissements d'enseignement et du personnel enseignant.

Si, en principe, les différents acteurs du système éducatif sont d'accord avec l'équation « pouvoir + autonomie = imputabilité = obligation de résultats », la définition de ce dernier concept et son applicabilité dans le domaine de l'éducation – et plus particulièrement dans celui de l'enseignement – ne sont pas pour autant compris de manière univoque. C'est d'ailleurs une des conclusions qui se dégageait des propos tenus par l'ensemble des conférencières et des conférenciers invités à participer à un colloque sur le sujet en octobre 2000[1].

D'aucuns se demanderont alors peut-être pourquoi *Vie pédagogique* a choisi de s'éloigner des thématiques purement pédagogiques qui lui sont habituelles et de consacrer un dossier complet à un thème aussi complexe que controversé et, il faut bien l'avouer, extrêmement sensible pour les diverses parties prenantes.

La question est certes très légitime et voici la réponse :

- Parce que la gestion des organisations publiques et privées s'inscrit de plus en plus dans une perspective d'imputabilité et de reddition de comptes.
- Parce que l'autonomie professionnelle du personnel enseignant et la professionnalisation de l'enseignement ne peuvent se conjuguer qu'à travers une volonté et une capacité d'analyse des pratiques et des choix professionnels ainsi que des résultats qui en découlent. Dès lors, on voit émerger de manière plus évidente les liens qui se tissent entre la reddition de compte – qu'elle soit collective ou individuelle – et l'acte pédagogique.
- Enfin, parce que le concept d'obligation de résultats en éducation n'est pas univoque, qu'il est encore objet de vives controverses et que l'adoption et l'application d'une définition ou d'une autre risquent de comporter des pièges importants qui pourraient avoir des effets plus ou moins négatifs sur l'acte d'enseignement/apprentissage.

Voilà ce qui a motivé le comité de rédaction de la revue à vouloir alimenter dès maintenant la réflexion des lectrices et des lecteurs de *Vie pédagogique* sur ce sujet.

À cet effet, les deux premiers articles de la revue traitent : du concept d'obligation de résultats lui-même, des effets de la pression de l'obligation de résultats sur la production desdits résultats ainsi que des assises légales et des politiques en éducation qui s'inscrivent dans une perspective de responsabilisation accrue des écoles et du personnel enseignant.

Un troisième article nous amène à jeter un coup d'œil à l'extérieur du Québec pour voir un peu ce qui se vit ailleurs en matière d'obligation de résultats et de reddition de comptes.

Le traitement d'un tel thème devait également faire place aux points de vue d'enseignantes et d'enseignants ainsi qu'à ceux de directrices et de directeurs d'écoles qui sont les principales parties prenantes au dossier. *Vie pédagogique* a donc demandé à quelques-uns d'entre eux de réagir à la perspective d'une application plus formelle du concept d'obligation de résultats en éducation.

De plus, des personnes ou des groupes de personnes engagées à différents titres dans l'expérimentation, l'implantation ou le suivi d'une démarche d'évaluation institutionnelle ont accepté de partager avec nous leur expérience, les conclusions qu'ils en dégagent et les perspectives d'avenir qu'ils entrevoient.

Enfin, le dernier article du dossier traite de la nature, de la fonction et de la démarche d'élaboration des plans de réussite et des plans stratégiques que les écoles et les commissions scolaires sont respectivement tenues de réaliser.

Bonne lecture!

Monique Boucher

1. Vous pouvez avoir accès aux textes des diverses conférences prononcées sur le sujet dans le cadre du colloque ci-dessus mentionné en allant à l'adresse Internet suivante : http://www.afides.qc.ca/COLLOQUES/EJC/CONFERENCES/conferences.html

Un peu partout et de plus en plus, il est aujourd'hui question en matière de services publics d'obligation de résultats. Cette expression charrie un cortège de « concepts » et d'outils plus fréquemment utilisés dans le monde des affaires qu'en éducation : efficacité, efficience, rendement, productivité, gestion de la qualité, quête d'excellence, reddition de comptes, imputabilité, évaluation des institutions comme des acteurs, etc.

Quel choc pour un milieu scolaire traditionnellement réfractaire à l'évaluation et à la reddition de comptes, et pour un système d'éducation dont la priorité au cours des 40 dernières années a été l'accessibilité à l'éducation pour le plus grand nombre! Car au-delà de la rhétorique managériale et des stratégies mises en place – qui méritent à juste titre un véritable débat et une appréciation rigoureuse des effets escomptés et des effets pervers –, ce qui est en cause, c'est la capacité du système éducatif de changer de cap et de viser non plus uniquement l'accessibilité mais plutôt la qualité de la formation du plus grand nombre. Et, en ce sens, de se responsabiliser non plus seulement par rapport à l'offre de formation, mais aussi par rapport à ses résultats.

La forme récente de cette responsabilisation, au Québec comme ailleurs, est le plan de réussite. En effet, le ministère de l'Éducation du Québec demande depuis trois ans à tous les établissements primaires et secondaires de lui soumettre un plan de réussite, sous la forme d'un document comprenant une analyse de la situation, construite à partir d'indicateurs quantitatifs de rendement dont les valeurs ont été préalablement fournies par le Ministère, ainsi qu'un plan d'amélioration spécifiant des cibles quantitatives précises et un horizon temporel déterminé (3 ans). Les plans de réussite sont la suite logique de l'évaluation institutionnelle. Rappelons que dans le contexte des années 90 et de celui des compressions budgétaires, bon nombre d'établissements d'enseignement s'étaient lancés dans des opérations de planification stratégique et de réingénierie, souvent appuyées sur des processus d'évaluation institutionnelle. Le Conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport annuel 1998-1999 consacré à l'évaluation institutionnelle en éducation, montre que des écoles, des commissions scolaires (C.S. des Sommets, C.S. Val-des-Cerfs, C.S. de Montréal, C.S. Marie-Victorin, pour ne pas les nommer) et un consortium d'établissements anglophones avaient des projets et des réalisations en ce domaine et que le milieu de l'éducation québécois n'avait pas attendu la rentrée 2000 et l'annonce des plans de réussite pour se mettre en mouvement dans ce domaine.

Photo : Denis Garnier

Si les organisations scolaires connaissent depuis un bon moment la planification stratégique et savent construire des plans de développement, elles doivent dorénavant réaliser ces opérations au grand jour, le grand jour des conseils d'établissement et des usagers en général, et celui des médias en particulier. Il est clair que cette transparence n'est pas toujours facile à vivre, comme en témoignent les récentes expériences avec les palmarès d'établissements.

Reconnaissons que l'éducation n'est pas seule à goûter à cette médecine. Il s'agit en fait d'un virage majeur de l'ensemble des institutions publiques, comme en témoigne la loi 82 sur l'administration publique et sa modernisation. M. Lucien Bouchard, alors premier ministre du Québec, a été on ne peut plus clair là-dessus dans le discours inaugural de la 36e législature de l'Assemblée nationale (3 mars 1999).

> « Toute la fonction publique québécoise sera appelée à se réinventer... Nous comptons lancer une profonde modernisation de la fonction publique qui mettra l'accent sur la qualité des services aux citoyens et sur l'atteinte de résultats mesurables. La réforme que nous proposons donnera davantage de liberté d'action à des gestionnaires imputables. »

M. Jacques Léonard, alors président du Conseil du trésor et ministre d'État à la fonction publique, soulignait pour sa part qu'« il est reconnu que la compétition qui résulte de l'ouverture des marchés n'affecte pas uniquement les entreprises privées. Elle affecte également les gouvernements. Ainsi, le potentiel économique d'un État ne dépend plus uniquement de son secteur privé. Il dépend également du coût et de la qualité des services publics. Il faut donc porter une attention particulière à la contribution économique imputable au fonctionnement de l'État ». Selon lui, le nouveau contexte rend impérieux la mise en place d'un nouveau cadre de gestion combinant « écoute des citoyens, qualité des services, recherche de la performance, transparence quant

aux choix stratégiques et quant aux réalisations, responsabilisation, imputabilité devant les parlementaires », bref, un « changement de culture... d'une culture de gestion des processus à une culture de gestion des résultats ».

Dans le domaine de l'éducation, le Sommet du Québec et de la jeunesse a permis d'établir un consensus sur l'objectif national consistant à atteindre une qualification de 100 p. 100 des jeunes, en fonction des choix et du potentiel de chacun. Pour atteindre cet objectif, les partenaires du Sommet se sont entendus sur la nécessité d'un plan de réussite, élaboré par chacun des établissements d'enseignement, en collaboration avec les acteurs locaux et en fonction des caractéristiques socioéconomiques et culturelles du milieu.

Alors ministre de l'Éducation, M. François Legault a clairement indiqué que les plans de réussite constituaient une priorité qu'on ne pouvait ignorer, et ce, dans la forme qu'il jugeait essentielle, c'est-à-dire avec des cibles quantitatives et une stratégie triennale claire pour lever les principaux obstacles à la réussite, cette stratégie devant être fondée sur une analyse serrée de la situation de chaque établissement. Il a attribué, à la rentrée scolaire 2000-2001, un budget supplémentaire de 23 millions de dollars pour soutenir la mise en œuvre des plans de réussite. Son refus des premiers plans soumis par les collèges ne laissait aucun doute sur l'existence d'une réelle volonté politique de voir l'ensemble du système éducatif prendre les moyens efficaces mis à sa disposition pour accroître la persévérance scolaire et la diplomation.

Des plans de réussite présentés par les commissions scolaires et acceptés par le Ministre, il ressort que, si en 1998-1999 le retard scolaire à la fin du primaire touchait 22,2 p. 100 des enfants, soit plus d'un enfant sur cinq, « sur la base des plans reçus, les écoles se fixent l'objectif ambitieux de faire passer ce taux à 11 p. 100 seulement, d'ici 2002-2003, soit une réduction de 50 p. 100. Par ailleurs, au secondaire, les écoles s'engagent à faire passer le pourcentage de décrocheurs de 26,9 p. 100 en 1998-1999 à 22,8 p. 100 en 2002-2003 » (meq.gouv.qc.ca/cpress/cpress 2001, 26-10-2001). Quant aux collèges publics, le taux d'obtention d'un diplôme passerait d'ici 2010 de 61 p. 100 à 76 p. 100 (meq.gouv.qc.ca/cpress/cpress2001/c011005.htm, 26-10-2001).

De leur côté, les syndicats d'enseignants dénoncent « l'approche étroite et compétitive adoptée par le plan Legault », une approche dite « affairiste », mais n'en acceptent pas moins les ingrédients essentiels de la démarche proposée par le Ministre. En effet, dans une fiche diffusée auprès de ses membres visant à soutenir les conseils d'établissement dans l'élaboration d'un plan local de réussite, la CSQ accepte « de procéder à une analyse de la situation de l'école relativement à la réussite éducative, à partir des données qui seront jugées pertinentes; d'identifier des mesures susceptibles d'améliorer la réussite des élèves et de prévoir des modalités d'évaluation de celles-ci; de fixer des objectifs quantitatifs ou qualitatifs, selon la mesure retenue; de déposer un plan local à la commission scolaire dans des délais raisonnables et selon l'approche retenue par le milieu » (csq.qc.net/educat/edusoc/conseils/plans.htm, 26-10-2001). Toutefois, la CSQ refuse « de fixer *a priori* des cibles mesurables en matière de non-retard scolaire et de taux de diplomation; de comparer la situation de notre école à celle des autres écoles; d'adopter une vision étroite de la réussite basée sur la seule mesure des taux de diplomation » (csq.qc.net/educat/edusoc/conseils/plans.htm, 26-10-2001). La CSQ propose aussi un modèle d'un plan local de réussite et suggère, à partir d'une liste de facteurs identifiés par la recherche comme liés à la réussite scolaire, un ensemble d'objets pouvant être intégrés dans un plan de réussite. En somme, tout en s'opposant à ce qui lui semble être une approche réductrice de l'éducation, la CSQ se dit prête à collaborer à tout effort sérieux d'amélioration de la réussite, celle-ci conçue d'une manière large.

Je voudrais, dans les paragraphes qui suivent, réfléchir sur ce passage souhaité en éducation d'un accent mis traditionnellement sur l'offre de formation à un accent plus prononcé sur la demande, des moyens aux résultats, de l'entrée à la sortie du système, des ressources consenties aux compétences produites, etc. À cette fin, je vais m'appuyer essentiellement sur des idées émises lors des derniers *Entretiens Jacques-Cartier* (automne 2000) portant sur l'obligation de résultats en éducation. Je voudrais suggérer des éléments de synthèse. J'ai donc organisé mon propos autour de quatre pistes possibles. J'aborderai ensuite ce qui m'apparaît être le principal enjeu.

L'obligation de résultats peut être définie de plusieurs manières. En effet, elle peut être saisie :

- en référence aux apprentissages des élèves;
- en tant que responsabilité d'un collectif de travail;
- en rapport avec les moyens, processus ou procédures de travail;
- en fonction de la compétence d'un enseignant moyen, compte tenu de son expérience et de sa formation.

Abordons chacune de ces pistes ou portes d'entrée. Acceptons au départ qu'aucune n'est pleinement satisfaisante et à l'épreuve de toute contestation. Ce qui est recherché ici est ce qu'il est raisonnable et juste d'attendre de l'école et de celles et ceux qui la font. Ce qui suit ne constitue pas une réflexion définitive et fermée. C'est un matériau pour aider les uns et les autres à s'approprier un concept qui se présente tout à la fois comme une injonction forte, une prescription précise et une pression légitime sur le système d'éducation, ses unités et ses acteurs, et qui engendre chez plusieurs des réactions tout aussi fortes de rejet, de défense et de protection, fondées sur des craintes et des peurs qui ne sont pas toujours faciles à nommer et à rationnaliser.

Ce point de vue possède trois caractéristiques essentielles :

1. Les apprentissages des élèves sont mesurés par des tests, quantifiés et comparés dans le temps et dans l'espace.
2. Ces apprentissages sont aussi essentiellement d'ordre cognitif.
3. Les résultats souhaités sont définis d'avance, en général d'une manière positive : tant de diplômés, X taux de réussite ou de passage à l'ordre d'enseignement suivant. Le consensus peut aussi se formuler d'une manière négative : il n'est pas acceptable que les écoles laissent partir tant d'élèves, que les collèges échappent tant d'étudiants au cours du premier semestre ou que les universités diplôment si peu de leurs étudiants inscrits au premier cycle. Il importe donc d'agir afin de corriger cette situation.

Dans sa forme la plus courante, cette obligation de résultats est soutenue par la diffusion publique des résultats des uns et des autres. Elle se matérialise souvent dans des palmarès d'établissements secondaires, collégiaux ou universitaires, de commissions scolaires, de systèmes éducatifs provinciaux ou d'États nationaux. Sur le plan administratif, elle peut être encouragée par des schèmes classificatoires d'établissements (Chicago, 1995), des plans de réussite approuvés et financièrement soutenus et divers systèmes d'incitatifs à la performance, comme on en trouve aux États-Unis et en Grande-Bretagne.

Poussée à l'extrême, il peut s'agir d'une pure obligation de résultats qui laisse dans le flou les moyens mis en place ou les processus activés, ou qui estime que tous les moyens sont bons pourvu que « ça

marche » et que les résultats attendus soient au rendez-vous.

Trois critiques sont souvent formulées en réaction à cette centration exclusive sur des résultats scolaires mesurés et quantifiés :

1. Il s'agit d'une vision réductrice de l'école et des conséquences souhaitées de la scolarisation. La mission de l'école ne peut être uniquement assimilée à assurer la réussite du plus grand nombre à des épreuves uniques. L'école existe certes pour faire apprendre les instruments de base et une partie du patrimoine culturel de l'humanité, mais elle est aussi un lieu de développement d'une citoyenneté éclairée, critique et engagée; aussi, plusieurs finalités de l'école, y compris des compétences intellectuelles supérieures ou transversales, se mesurent mal quantitativement ou ne se manifestent pleinement qu'à long terme ou tardivement, après l'étape de la scolarisation dont on cherche à connaître les effets trop immédiats.
2. Cette vision risque d'entraîner plusieurs dérives inquiétantes (Demailly, 2000 : 8) :
   - des dérives éthiques : si la pression sur les résultats est trop forte et perçue comme injuste, ou que les conséquences d'un échec apparaissent difficiles à supporter, alors les acteurs seront tentés d'adopter diverses stratégies déviantes. Le monde commercialisé du sport professionnel et des Jeux olympiques constitue un bel exemple de cette dérive : les enjeux économiques et politiques y sont tels, la pression sur les athlètes est à ce point forte, que la tentation de tricher, de se doper est difficile à combattre. En éducation, on constate déjà ici et là à travers le monde, des comportements de ce type : des écoles inventent des moyens de se « débarrasser » d'élèves faibles, adoptent des pratiques de classement et d'orientation « sans risque », empêchent quelques élèves de se présenter aux épreuves uniques afin de ne pas faire baisser la moyenne de l'ensemble ou d'accroître le taux d'échec, ou, au contraire, investissent beaucoup d'énergie à « doper » pour l'examen les élèves « moyens » qui peuvent faire une différence dans la réussite moyenne de l'établissement, tout en laissant les plus « faibles » à eux-mêmes, etc.
   - des dérives concurrentielles entre des établissements, des classes, des professeurs et des élèves : dans un système de plus en plus compétitif, il est à craindre que les « meilleurs établissements » s'améliorent, écrémant toujours davantage les « meilleurs » élèves, alors que les autres établissements pâtiront, incapables de conserver leur part de « bons » élèves et de « bons » professeurs; ainsi, les écarts entre scolairement « riches » et scolairement « pauvres » s'accroîtront inévitablement. Au Québec, il est à craindre que cette fracture recouvre à peu près complètement la distinction public-privé au secondaire et qu'elle soit donc, pour une part très importante, essentiellement de nature socioéconomique. À l'échelle du système éducatif, on peut aussi craindre une perte de solidarité et d'esprit de corps, car la guerre de tous contre tous pour les meilleurs élèves, les meilleurs professeurs et les meilleurs cadres scolaires accroîtra la méfiance, la distance et le secret entre les acteurs, sans oublier la rancune des perdants et des laissés pour compte par ce jeu impitoyable.
   - Des dérives curriculaires (qu'exprime bien l'expression anglo-américaine « *teach the test* ») et pédagogiques (certains besoins d'effectifs particuliers risquent de ne pas être comblés, parce que les prendre en compte n'est l'objet d'aucune reconnaissance spécifique). Il est tout à fait prévisible et parfaitement rationnel que les écoles accordent dans un avenir rapproché – là où ce n'est pas encore déjà bien installé –, de plus en plus de temps et de soin à la préparation de leurs élèves pour la situation d'examen, le type d'examen et les contenus qui risquent de caractériser les épreuves nationales. Cela se passe couramment dans les pays et provinces anglo-saxonnes, là où l'obligation de résultats est plus forte et où la culture de compétition est davantage acceptée et valorisée. Certes, on observe, du moins à court terme, une augmentation des rendements, mais cela ne révèle-t-il pas surtout que les élèves ont appris à gérer la situation de l'examen, le type de question posée et le répertoire de réponses désirées, et que l'école est totalement absorbée par cette logique de démonstration des apprentissages faits?

   Lorsque les palmarès placent tout en bas de leur échelle du mérite des écoles à vocation particulière – l'École Vanguard, par exemple, au Québec, ou les écoles pour décrocheurs –, ou ignorent certaines sous-populations au sein d'autres écoles secondaires – comme les élèves sourds de l'Ouest du Québec regroupés à l'école Lucien-Pagé, ou les 13 classes d'accueil du début du secondaire à l'école Saint-Luc, etc. –, il est clair que les besoins de ces effectifs scolaires sont ainsi non reconnus et que le service public qui leur est destiné n'est pas valorisé.
3. L'obligation de résultats ne peut pas fonctionner sans obligation de moyens :
   - dans la classe, tous les moyens ne sont pas bons pour qu'un jeune apprenne quelque chose : éduquer et instruire sont des tâches d'ordre éthique aussi profondément que d'ordre cognitif. L'acte d'enseigner comporte une éthique de la relation (comment traiter l'autre?) et une éthique de la connaissance (comment parler en construisant de la vérité?) (Demailly, 2000 : 9).
   - sur le plan d'un système éducatif, la notion de service public impose des contraintes à la poursuite de l'efficacité et de l'efficience.

Plus fondamentalement, et au-delà de ces trois critiques, une question se pose. Elle est ainsi formulée par Perrenoud (2000 : 4) : « Est-il possible et légitime d'exiger des résultats définis d'avance dans un métier

Photo : Denis Garon

donné? » Sa réponse peut être résumée en ces termes :

Oui, il est possible et légitime d'exiger des résultats définis d'avance, à condition que :

1- le problème à résoudre soit purement technique, que les finalités de l'action soient parfaitement claires et que les professionnels n'aient d'autre tâche que de chercher les meilleurs moyens d'atteindre des objectifs sans équivoque;
2- l'action des professionnels ne dépende que marginalement de la coopération ou de la mobilisation de personnes ou de groupes indépendants de l'organisation qui les mandate;
3- l'état des savoirs savants et professionnels rende possible une action efficace dans la plupart des situations rencontrées;
4- les situations qu'affrontent les professionnels de même niveau de qualification soient sinon identiques, du moins relativement comparables.

En éducation, on s'en doute, ces conditions ne sont pas véritablement remplies, du moins si les résultats sont jaugés à l'aune d'une norme standard, indépendante du contexte et identique pour tous les établissements et pour tous les praticiens. En effet, en éducation, les finalités et les objectifs sont nombreux, ambigus et contradictoires; aussi, comme le rappellent constamment les pédagogues, l'apprentissage ne se décrète pas; enfin, les savoirs savants et professionnels ne sont pas « consistants » et les situations sont fort variées.

Suivant cette analyse, il faudrait alors renoncer à toute vision technocratique de l'obligation de résultats, qui assignerait à chaque professeur (ou à chaque établissement) des résultats attendus, définis *a priori*, avant même que l'année et la formation commencent, standardisés ou du moins calculables en fonction d'un certain nombre de paramètres imposés ou convenus. Ou à tout le moins, il faudrait reconnaître le caractère un peu magique et gratuit voire arbitraire de toute détermination et assignation de cibles quantitatives préétablies (Perrenoud, 2000 : 5).

Mais convenir de cela revient-il à dire et à accepter que toutes les pratiques et tous les professeurs (et tous les établissements) se valent? Les recherches sur l'effet-établissement[1] (Cousin, 1993, 1998; Reynolds et Creemers et autres, 1996; Grégoire, 1990; Grisay, 1989; Scheerens, 1992; Gewirtz, 1998; Gibson et Asthana, 1998) et sur l'effet-maître (Wendell, 2000) sont concluantes et ne peuvent être ignorées. D'ailleurs, elles confirment à la fois le sens commun et aussi une sagesse éducative séculaire : certains établissements réussissent à faire une différence dans la vie de leurs élèves; dans certains cas, la cohérence et la chimie y sont plus grandes et avec des effets décuplés sur l'apprentissage; de même, certains enseignants ont une incidence réelle, plus importante que d'autres; il en est de même de certaines directions et de certains cadres scolaires. La recherche montre aussi que cet effet n'est pas uniquement le fait de caractéristiques personnelles, mais aussi et d'abord de l'action professionnelle de l'enseignant et de l'administrateur.

On ne peut donc faire complètement abstraction des apprentissages des élèves et refuser de s'intéresser à l'efficacité pédagogique d'un établissement et d'un enseignant. On peut par ailleurs tenter de répondre aux questions suivantes :

Dans les conditions de travail qu'il avait, avec des élèves qui étaient les siens, cet enseignant a-t-il fait, cette année-là, ce qu'il était possible de faire dans l'état de l'art et de la science de l'enseignement et de l'apprentissage? (Perrenoud, 2000 : 5-6)

Dans les conditions dont il a hérité, avec les enseignants de son école et le personnel non enseignant à sa disposition, cette année-là, ou au cours de son mandat, ce directeur ou cette directrice d'école a-t-il ou a-t-elle fait ce qu'il était possible de faire dans l'état de l'art et de la science de l'administration et de la gestion?

Dans l'élaboration d'un jugement lucide, circonstancié, partagé, ni arbitraire ni complaisant, on peut donc prendre en compte raisonnablement les résultats, « comme données pertinentes dans un tableau clinique brossé par un expert capable de " faire la part des choses ", de ne pas appliquer mécaniquement des " normes de production ", mais d'assumer tranquillement le fait que les enseignants ne sont pas interchangeables et que certains posent en moyenne des gestes plus justes et efficaces que d'autres » (Perrenoud, 2000 : 6-7).

Photo : Denis Garon

Le collectif peut être l'équipe des professeurs, l'équipe de direction, l'établissement dans son ensemble, un regroupement d'écoles, la commission scolaire ou toute autre partie du système éducatif. La question ici posée est celle de la responsabilité relative des unités d'un système dans leur effort pour atteindre les objectifs visés.

Ainsi, il y a actuellement une grande insistance sur la coopération professionnelle et le collectif de travail enseignant : l'introduction de l'approche-programme dans les collèges, celle des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires et secondaires dans le cadre de la réforme curriculaire, la diffusion du discours pédagogique sur les compétences transversales et l'interdisciplinarité, l'importance accordée aux partenariats communautaires, tout cela requiert davantage de concertation, de coordination et d'intégration des actions individuelles et d'unités diverses. Les mesures de décentralisation administrative cherchent à faire de l'établissement un acteur plus autonome de son propre projet éducatif, ce qui suppose qu'il développe sa propre capacité de fédérer les énergies des uns et des autres autour de priorités d'action convenues et mobilisatrices. Dans le même ordre d'idées, le Conseil supérieur de l'éducation prône depuis plusieurs années, pour les enseignants, un « professionnalisme collectif ».

La Centrale des syndicats du Québec adhère à cette conception du professionnalisme, tout comme, ainsi qu'on l'a vu précédemment, elle reconnaît la valeur d'une certaine forme d'évaluation institutionnelle. C'est l'évaluation du rendement de chaque enseignant que celle-ci refuse et craint, notamment à cause du risque d'arbitraire et du pouvoir qu'elle donnerait à la direction. Oui à une certaine responsabilisation collective et institutionnelle, mais non à son pendant individuel, semble-t-elle prendre comme position dans ce débat.

Ici, deux remarques s'imposent :

1. Si le tout est potentiellement plus que la somme des parties, il n'est jamais indépendant des parties. Il importe donc d'évaluer le travail des individus, notamment sous l'angle de sa contribution au projet d'ensemble, de sa dimension collective, tant dans le registre relationnel que dans le registre plus technique de la coordination des actions (Perrenoud,). Il en va de même des directions, des établissements (écoles et collèges), des regroupements d'écoles ou de collèges, des commissions scolaires.
2. Il faut aussi réfléchir à la part de responsabilité qui incombe aux autorités supérieures – le ministère de l'Éducation –, aux pouvoirs organisateurs intermédiaires – les commissions scolaires –, aux établissements pris comme entités autonomes, et enfin, aux enseignants en tant que professionnels. On pourrait ajouter les parents et les élèves. N'a-t-on pas vu récemment des écoles américaines transmettre aux parents un bulletin de leur participation à l'encadrement scolaire de leur enfant? S'il apparaît évident que les divers paliers du système éducatif ne sont pas responsables et éventuellement imputables des mêmes dimensions de l'action éducative – par exemple, les programmes scolaires ne sont pas pour l'essentiel le fruit de décisions prises par l'établissement –, il n'en demeure pas moins que ce que chaque palier contrôle a des effets (pas toujours prévus ni voulus!) sur l'activité des autres paliers et qu'il importe donc de distinguer la part d'autonomie relative – et donc de responsabilité – au regard du fonctionnement qui tient à l'intégration à un système piloté par une autorité.

S'il y a lieu de mieux circonscrire la nature et l'extension de l'obligation de résultats, et donc la limite de la responsabilité des enseignants dans la réussite des élèves (Tardif, 2000), cela apparaît néanmoins problématique : il n'est pas certain que nous puissions éliminer toute ambiguïté et toute difficulté en cette matière. En bonne partie, parce que cette question est inextricablement reliée à des rapports de pouvoir et à des logiques contradictoires.

Cette conception de l'obligation professionnelle se trouve en général dans les professions où une seule erreur peut avoir des conséquences incalculables et où, donc, il faut réduire au minimum les risques, par exemple en médecine. On y arrive en standardisant les pratiques, celles-ci étant en quelque sorte normalisées dans des protocoles précis et relativement rigides. Et si on déroge au protocole ou si on le modifie, il faut être en mesure de se justifier devant ses pairs et ses supérieurs et assumer les conséquences de ses actes, car les erreurs ou les écarts injustifiés sont sanctionnés. Normalement, les protocoles ne sont modifiés que lorsque des données de recherche incontestables fondent le changement et que la solution de remplacement a été éprouvée cliniquement. Les protocoles dont il est ici question, toutes choses étant égales, sont censés incarner l'état des connaissances et de la recherche; ils incorporent les meilleures pratiques (« *best practices* »).

Dans le cas de la médecine, si le patient meurt, le médecin ne sera mis en cause que si une faute professionnelle a été commise. La notion de faute renvoie à un manquement sur le plan des processus de diagnostic et de traitement. D'ailleurs, du moins dans une Amérique du Nord friande de poursuites judiciaires et de résolution des conflits par le canal judiciaire, cette crainte de la faute professionnelle donne lieu à une médecine précautionneuse, les médecins appuyant leur diagnostic sur des tests de plus en plus nombreux et sur une technologie médicale de plus en plus complexe. Une partie de la croissance des coûts de la santé est probablement due à cette suspension du jugement médical autonome et à sa forte dépendance d'outils « indiscutables ».

Dans l'enseignement, la situation est différente : s'il est possible de définir la faute professionnelle, il n'est pas toujours aisé d'en démontrer les effets, leur importance et leur caractère permanent. C'est d'ailleurs là la grande difficulté à laquelle doit faire face ces années-ci le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec dans sa tentative de convaincre les instances gouvernementales appropriées ainsi que le Conseil interprofessionnel de la nécessité de mettre sur pied un ordre professionnel pour les enseignants, les ordres ayant dans la loi, pour principale raison d'être, la défense du public contre l'incompétence et les abus professionnels. Or la question se pose : Quels dangers graves courent des élèves à se retrouver avec un ou des enseignants « incompétents »?

Comme C. Gauthier (2000) le soutient, l'incompétence pédagogique a davantage à voir avec des « *patterns* » de comportements, des erreurs répétées et une incapacité à se corriger, qu'avec une faute précise et non répétée, dont les conséquences peuvent être dramatiques pour les élèves. L'erreur pédagogique n'a donc pas en général les mêmes conséquences qu'en médecine ou qu'en cour criminelle. Dan C. Lortie (l975) aimait répéter, dans son analyse du faible statut de l'enseignement, que personne à sa connaissance n'était mort de ne pas savoir tel infinitif de tel verbe à tel âge!

Historiquement, en éducation, l'obligation de moyens a prévalu sur l'obligation de résultats, comme en témoignent les rapports d'inspection d'autrefois, les consignes précises données aux enseignants, les manuels standardisés et les systèmes de sanctions homogènes.

Aujourd'hui, cette obligation de moyens peut prendre deux formes :

1. Une forme étroite et bureaucratique, une ritualisation des comportements des enseignants. Par exemple, à l'université, cela pourrait se traduire ainsi : j'ai remis un plan de cours à mes étudiants et discuté avec eux clairement des travaux exigés, je suis en classe les heures prescrites, j'accorde X heures de tutorat par semaine, je procède en cours de semestre à une ou deux sessions d'évaluation formative, je remets les travaux des étudiants dans des délais raisonnables (disons 10 jours ouvrables), etc. Il faudrait ajouter : je participe à quelques réunions de concertation avec mes collègues dans le cadre d'une approche-programme et, lorsque cela est nécessaire, je mets l'épaule à la roue pour des réformes de programmes. Pour l'enseignement primaire et secondaire, le cahier de charges des enseignants ainsi qu'un code d'éthique pourraient répondre à cette obligation traduite en comportements et en règles de conduite. Que ces comportements soient appropriés et nécessaires est évident, mais épuisent-ils la question? Surtout, libèrent-ils l'établissement et l'enseignant du « reste »? Il me semble que poser la question, c'est y répondre…

On peut transposer sans trop de difficultés ce type de raisonnement à la direction des établissements et aux cadres scolaires.

Cette forme d'obligation de moyens est pour l'essentiel une stratégie défensive et protectrice. Paradoxalement, elle mène à un contrôle bureaucratique, réduit le métier à une forme d'exécution de procédures et de soumission à des règles, plus ou moins négociées. Les dangers liés à cette approche sont bien connus : irresponsabilité, routine, report de la faute sur l'autre (l'élève), impossibilité d'une responsabilité collective et partagée; régression de l'enseignement vers la prolétarisation et la dépendance à l'égard de règles prédéfinies.

2. Une forme d'obligation de moyens plus large et « professionnalisante » : il s'agit alors de l'obligation de se donner les moyens d'une action pédagogique réussie, tous les moyens, ceux qui relèvent des règles, méthodes et techniques connues lorsqu'elles sont efficaces, et ceux qui passent par une stratégie originale et inventive, voire déviante, lorsque les démarches standards sont sans effet.

On aboutit ainsi à la quatrième et dernière entrée de l'obligation de résultats :

La compétence apparaît ici comme le fruit du développement dans l'action d'une capacité de résoudre les problèmes de la pratique, en fonction de l'état des connaissances et des expériences tentées et connues. Étroitement liée au développement professionnel, elle comporte les capacités d'analyser avec rigueur des situations complexes, d'identifier des solutions pertinentes, réalistes et conformes à l'état des connaissances et des expériences, de les mettre en œuvre, de les évaluer et de les modifier.

Par exemple, pourrait être ainsi considérée comme « compétente » l'équipe du collège X qui décide de s'attaquer au « syndrome du premier trimestre », qui analyse rigoureusement la situation, se mobilise, implante et évalue diverses solutions, ou celle de l'école secondaire qui dépiste ses élèves à risque de décrochage, qui met sur pied une ou des cliniques pour des élèves en passe d'abandonner leurs études, et qui utilise, entre autres stratégies, l'enseignement par les pairs comme outil de rattrapage dans certaines matières.

Dans l'évaluation des différentes catégories de personnel comme des entités, l'obligation de résultats implique qu'on s'intéresse au choix avisé des moyens et à l'analyse faite du fonctionnement et du travail effectué. Cette approche implique aussi qu'on procède à des bilans de compétences, en cherchant à répondre aux questions suivantes : Dans les situations rencontrées, me suis-je donné des moyens suffisants, adéquats de résoudre le problème, de faire face à l'obstacle? De façon plus générale, dans quel registre de savoirs savants, experts ou personnels, dans quel ensemble de ressources, avec quelle prise de risque, quelle ouverture à des apports externes, quelle méthode, quelle énergie et persévérance ai-je cherché les moyens d'affronter un problème professionnel? (Perrenoud, 2000 : 14).

Un pédagogue ne devient compétent – ou véritablement pédagogue, car en définitive, il s'agit-là d'une question d'identité – que s'il est attentif et s'interroge sur ce qu'il fait et sur les effets de ses actions sur ses étudiants, leur apprentissage (connaissance) et leur développement (habitus et valeurs). En ce sens, la pédagogie, avant d'être une réponse pratique, des procédés ou des savoir-faire, est un souci et une centration sur l'apprentissage et le développement, ou dit autrement, sur les effets réels, anticipés ou non, de l'enseignement dispensé. Il s'agit là d'une disposition fondamentale, d'une orientation de base, d'une valeur essentielle. Elle commande à l'enseignant un devoir de lucidité et de détachement par rapport à ses actions et à ses interventions, typique du professionnel. Le praticien réflexif chevronné possède cette intelligence de l'action, à la fois émotionnelle et cérébrale, cette capacité de lire une situation floue et mouvante, là où sont ses étudiants et là où il peut les mener avec énergie et doigté. Il sait reconnaître ses bons coups et ses erreurs ou échecs, ne dramatise pas outre mesure ces derniers et sait en tirer les leçons qui s'imposent. Il reconnaît que toute analyse de la situation l'inclut en tant que personne et agent scolaire, qu'il ne peut s'en extraire, comme si les étudiants habitaient un monde – la classe – dont il serait absent. Les élèves et les étudiants pardonnent beaucoup de maladresses et d'erreurs à un enseignant chez qui ils sentent l'authenticité de l'engagement proprement pédagogique.

Ce souci pédagogique, on l'aura compris, est à la fois éthique et pragmatique. Il suppose que l'enseignement puisse être l'objet d'une forme de rationalisation, celle qui est propre aux métiers de l'humain (Tardif et Lessard, 1999). L'obligation de résultats en éducation est donc en définitive fortement associée à un devoir de lucidité et de régulation raisonnée de la pratique (Perrenoud, 2000). En ce sens, l'obligation de compétences est intrinsèquement liée à la professionnalisation des métiers de l'éducation.

En somme, pour les enseignants, l'obligation de compétences comporte un devoir d'attention aux effets des comportements pédagogiques : pour reprendre le titre d'un ouvrage, la question se pose, à savoir : J'enseigne, mais eux, apprennent-ils? L'obligation de compétences implique aussi la reconnaissance d'une responsabilité individuelle par rapport à ce qui se passe immédiatement dans l'acte éducatif, comme processus dans la classe et l'établissement (même si les autres ont aussi une part de responsabilité). Elle comporte aussi l'obligation de chercher la solution la plus appropriée ou de nouvelles façons de faire quand les effets de l'action sont non désirables, ainsi qu'une part prise dans les responsabilités collectives (au niveau de l'établissement) et de l'évolution du système éducatif.

En somme, l'obligation de résultats en éducation ne peut évacuer totalement les apprentissages effectués par les élèves; elle est à la fois collective et individuelle, elle ne peut se réduire à des moyens, mais doit plutôt se concevoir comme l'obligation de construire et de bonifier constamment sa compétence à enseigner, en collégialité et en concertation avec les autres intervenants de l'école. Cela implique le souci des effets de son enseignement sur les élèves, le devoir de rechercher les meilleurs moyens et stratégies disponibles, efficaces et raisonnablement applicables, ainsi que le partage avec les collègues des bons coups comme des moins bons coups.

L'obligation de compétences soulève toute la question des référentiels de compétences, de leur construction, de leur reconnaissance et de l'évaluation des compétences professionnelles. C'est une piste intéressante pour quiconque a à cœur la professionnalisation de l'enseignement; il me semble qu'elle pourrait permettre de dépasser le couple moyens-résultats, en engageant l'enseignant à assumer la responsabilité des processus les plus susceptibles d'assurer l'apprentissage et la réussite éducative de tous. Dans cette vision des choses, l'enseignant est considéré comme un spécialiste de l'intervention éducative qui a le souci de la réussite de ces élèves : il doit, à ce titre, être formé aux processus d'enseignement/apprentissage que la recherche considère de nature à contribuer de manière significative à la réussite éducative de tous.

Cela exige de faire évoluer des normes et des cultures professionnelles, celle de l'administration comme celle des enseignants, de sorte que la responsabilité du développement professionnel et une pratique plus réflexive et partagée deviennent des ingrédients courants du métier et des leviers de sa professionnalisation.

Cependant, il n'est pas certain que les orientations ici proposées soient compatibles avec la pression actuelle sur les résultats, l'impatience du public à l'endroit de l'école publique et le besoin de rendements immédiatement améliorés, auxquels prétendent répondre les approches

managériales « affairistes » critiquées par la CSQ. Il y a des tensions réelles entre l'accent mis sur des cibles quantitatives et une approche qualitative de la réussite scolaire et éducative, entre une vision réductrice et une définition large de la mission de l'école, entre les plans de réussite et la réforme curriculaire en cours, entre l'accroissement souhaité du rendement des unités et la perte anticipée d'efficience publique du système dans son ensemble, et entre la reddition de comptes et la professionnalisation de l'enseignement. Ces couples sont en tension dans un champ de forces structuré.

Dans pareille situation, je crois qu'il est alors nécessaire que les pédagogues et les administrateurs scolaires rusent avec certaines formes que prend ou que peut prendre cette obligation. Car les dangers qu'une transposition trop mécanique d'une culture d'entreprise dans le monde de l'éducation fait courir sont réels, tout comme les risques de fracture sociale liés aux effets de palmarès mal construits. Un conflit, une forte contradiction entre une logique administrative de l'efficience et les caractéristiques et les exigences d'un milieu véritablement éducatif, est certainement au coin de la rue, tout comme la pression pour des rendements rapidement améliorés est en contradiction avec un souci de réformes et d'innovations pédagogiques dans le sens d'une plus grande variété des pratiques d'enseignement! Un scénario tout à fait plausible est que la logique « industrielle » réduise à une peau de chagrin toute innovation et toute transformation significatives et qu'au bout du compte, les inégalités scolaires et, par extension, sociales et culturelles, s'accentuent. Pour celles et ceux qui ont à cœur autre chose que le rendement à court terme des écoles ou le retour de l'école inégalitaire d'autrefois, s'impose donc la ruse, c'est-à-dire des actions stratégiques qui, tout en composant avec l'inévitable reddition de comptes, cherchent à sauvegarder des espaces et des projets pédagogiques prometteurs et axés sur la réussite éducative de tous. Cela, je crois, est possible, d'autant que les contrats de réussite laissent une place à un diagnostic local et permettent donc aux établissements de construire leur propre définition de la situation, de définir leurs propres finalités et objectifs ainsi que les actions qu'ils estiment les plus en mesure d'améliorer la qualité de l'éducation dispensée. La ruse ici consiste à lire les contrats de réussite comme un cadre, certes structurant, mais relativement ouvert, et non pas comme des prêts-à-porter rigides et uniformes, et de s'en servir comme un outil de développement de son établissement, en partenariat avec les parents et les instances communautaires. Cela est possible, mais exige un leadership qui relève le pari de l'autonomie de l'établissement et des enseignants qui s'autorisent (*empowerment*) à « prendre le pouvoir » qui leur revient pour développer leur compétence à contribuer à la réussite du plus grand nombre.

Photo : Denis Garon

M. Claude Lessard est titulaire de la chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

P.S. : Même s'il n'en constitue pas une synthèse exhaustive, ce texte est largement tributaire des échanges de vues ayant eu lieu au colloque sur l'obligation de résultats, tenu à l'automne 2000, à Montréal, dans le cadre des Entretiens Jacques Cartier. Je remercie les collègues dont les idées ont contribué à la synthèse partielle présentée ici et dont j'assume l'entière responsabilité.

Références bibliographiques

ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC. Projet de loi nº 82. *Loi sur l'administration publique*, sanctionnée le 30 mai 2000, éditeur officiel du Québec, 2000.

CHICAGO PUBLIC SCHOOLS. *Trending Up.* Four-year Education Progress Report, Children First, July 1995-August 1999, Chicago Public Schools, Office of Accountability.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement*. Rapport annuel 1988-1999 sur l'état et les besoins de l'éducation, 1999.

COUSIN, O. « L'effet d'établissement, construction d'une problématique », *Revue Française de Sociologie*, vol. 34, 1993, p. 395-419.

COUSIN, O. *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, Paris : PUF, Éducation et Formation. Recherches scientifiques, 1998.

CREEMERS, B., T. PETERS et D. REYNOLDS. (Eds.). *School Effectiveness and School Improvement* . Proceedings of the second international Congress, Rotterdam, 1989.

DEMAILLY, L. *Enjeux et limites de l'obligation de résultats : quelques réflexions à partir de la politique d'éducation prioritaire en France*, Montréal, communication dans le cadre des Entretiens Jacques-Cartier, 2000.

DEROUET, J.-L. *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris, Éditions A.-M. Métaillé, 1992.

GAUTHIER, C. *Les enjeux de l'obligation de résultats en éducation au regard du défaut de performance des enseignants*, Montréal, communication dans le cadre des Entretiens Jacques-Cartier, 2000.

GEWIRTZ, S. « Can All Schools be Successful? An Exploration of the Determinants of School "success" », *Oxford Review of Education*, vol. 24, nº 4, 1998, p. 439-457.

GIBSON A. et S. ASTHANA. « School Performance, School Effectiveness and the 1997 White Paper », *Oxford Review of Education*, vol. 24, nº 2, 1998, p. 195-210.

GRÉGOIRE, R. *Les facteurs qui façonnent une bonne école*. Rapport d'une recherche bibliographique sélective et analytique, ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche, 1990.

GRISAY, A. *Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires?* Étude d'un groupe contrasté de collèges « performants » et peu « performants ». Belgique, Université de Liège, Service de Pédagogie Expérimentale, 1989.

LESSARD, C. *L'obligation de résultats en éducation : de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche*, Montréal, communication dans le cadre des Entretiens Jacques-Cartier, 2000.

LORTIE, D. C. *School-teacher. a Sociological Analysis*, Chicago, University of Chicago Press, 1975.

PERRENOUD, P. *Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant*, Montréal, communication dans le cadre des Entretiens Jacques-Cartier, 2000.

PINAR, W.F. et autres. « Understanding : An Introduction » *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, N.Y., Peter Lang, 1995.

REYNOLDS, D. et autres. (Eds.). *Making Good Schools : Linking School Effectiveness and School Improvement*. London, Routledge, 1996.

SCHEERENS, J. *Effective Schooling : Research, Theory and Practice*. London, Cassell, 1992.

TARDIF, M. *Les organisations de service public et l'obligation de résultats en éducation : plaidoyer pour un principe de responsabilité limitée*, Montréal, communication dans le cadre des Entretiens Jacques-Cartier, 2000.

TYACK D. et L. CUBAN. *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1995.

WENDEL, T. « Creating Equity and Quality, A Litterature Review of School Effectiveness and Improvement », *Schools that make a difference*, SAEE Research Series # 6, BC, Canada, juin 2000.

1. Entendons par effet d'établissement une incidence dont la cause est à chercher dans la capacité de l'institution, et des acteurs qui la composent, à se construire et à se mobiliser comme une entité collective, et non plus comme une juxtaposition de classes, d'heures de cours indépendants et d'individus plus ou moins isolés. Il est donc le fruit d'une action ou d'une coordination volontaire d'un établissement qui n'est pas que le produit d'effets de contexte et d'effets de composition.

Adressée aux écoles, l'obligation, relativement récente, de se doter d'un plan de réussite et d'en quantifier les principaux paramètres a non seulement provoqué bien des remous dans les milieux scolaires, mais elle a créé un véritable choc culturel. Pour la première fois, les écoles se trouvaient confrontées à des concepts hérités en droite ligne du monde de l'entreprise : taux de productivité, plan de croissance, contrôle de qualité, reddition de comptes et... obligation de résultats.

Avant d'essayer de juger des mérites et des limites de l'opération « plans de réussite », il est sans doute utile de prendre conscience des changements culturels qu'exige cette nouvelle obligation de résultats pour mieux comprendre les résistances qu'elle peut susciter ainsi que les dérives auxquelles elle peut donner lieu.

Au-delà des difficultés métrologiques que peut poser la quantification des résultats lorsque ceux-ci reposent sur des processus complexes, au-delà de la difficulté de départager les obligations lorsque ces dernières concernent des institutions et non pas des individus, il faut d'abord se convaincre de la **légitimité** et de la **praticabilité** des visées ministérielles si l'on veut que les investissements considérables d'énergie qu'elles exigent donnent, précisément, des résultats.

Cette obligation formelle de résultats constitue une étape décisive de ce qu'il n'est pas exagéré d'appeler une « désacralisation » de l'école. Ce processus n'est pas nouveau, mais il est maintenant sur la place publique. On ose alors dire que :

- L'école coûte cher; en un temps de resserrement des ressources, elle n'est plus une dépense fixe, incompressible et immuable : elle fait désormais partie de la marge de manœuvre économique d'une société qui veut en avoir pour son argent et qui demeure libre de moduler ses investissements dans ce domaine;
- Le savoir n'est plus un objet sacré auquel on accède par initiation codifiée et ritualisée; c'est une construction humaine, faillible et perfectible, c'est un processus bien davantage qu'un résultat;
- L'école est directement liée à la société : elle est au service de cette dernière avant d'être au service du savoir. Il s'ensuit : l'ouverture de l'école à des influences extérieures à elle-même (principalement socioéconomiques); la participation de ces influences extérieures à la définition et à la production des résultats de l'école; une « collectivisation » des résultats, des responsabilités et donc des obligations.

Ainsi désacralisées, relativisées, recentrées sur leur milieu socioéconomique, les écoles ne peuvent être toutes égales entre elles du seul fait de l'identité du curriculum et du professionnalisme de leurs enseignantes et de leurs enseignants. Le discours égalitaire est depuis longtemps un mythe remis en question dans les faits (il n'y a qu'à considérer les critères auxquels se réfèrent les parents quand il s'agit de choisir une école pour leur enfant ou les enseignants à l'époque des affectations); on officialise maintenant le fait qu'il existe de bonnes et de moins bonnes écoles, comme il en va de tout projet humain.

Il ne s'agit donc plus, comme dans le passé, de s'interroger sur l'état général de l'école québécoise. Cette réflexion collective, enclenchée avec les États généraux sur l'éducation, se termine avec l'implantation de la réforme du curriculum. Il s'agit maintenant de savoir quelles écoles fonctionnent bien, lesquelles éprouvent des difficultés et comment faire pour que les premières continuent et pour que les secondes s'améliorent. Bref, tout comme en médecine, c'est une question de diagnostic, de prévention et de traitement. Ironiquement, à l'époque où l'évaluation des apprentissages individuels devient critérielle, le regard porté sur les établissements eux-mêmes devient différencié, sélectif, comparatif.

Cette visée nous apparaît légitime et réaliste. Elle s'inscrit dans une approche responsabilisante de la gestion des ressources communes et fait appel au professionnalisme du personnel enseignant et des directions d'école, dans la mesure où le professionnalisme peut se définir par le **degré aigu de conscience et de contrôle du professionnel sur son acte** en fonction d'une finalité qu'il ne lui appartient pas de définir, mais qui est inhérente à l'exercice même de sa profession et que l'on trouve habituellement précisée dans un code de déontologie. Or, l'absence actuelle d'un tel code de déontologie en éducation n'est pas le moindre obstacle à la clarification des obligations de l'école.

Si le projet est légitime, est-il réalisable? En fonction de quels critères peut-on porter un jugement sur un établissement scolaire? Quelle valeur et quelle portée a ce jugement? À quelles responsabilités (et donc à quelles obligations) renvoie-t-il? Dans quelle mesure peut-il servir de levier à un processus d'amélioration et de dynamisation des pratiques?

Une entreprise est jugée d'après ses profits, un joueur de baseball, d'après sa moyenne au bâton et une équipe de hockey, par son nombre de victoires. Bref, dans tous ces cas, on juge d'après les résultats, puisque ce sont les raisons d'être respectives de l'entreprise, du frappeur et de l'équipe de hockey. Il est très tentant d'appliquer ce raisonnement à l'école, et de la juger, elle aussi, selon ses résultats (qui en sont réduits à la réussite de ses élèves, exprimée en nombre d'échecs, en taux de persévérance ou en moyenne aux examens).

L'ennui, c'est que si la « moyenne au bâton » renvoie directement à la performance du frappeur et les bénéfices, directement à la performance de l'entreprise, la réussite des élèves ne renvoie pas directement à la performance de l'école. Pas plus que l'état de santé des patients d'un hôpital ne renvoie directement à la performance des médecins. Dans ces deux cas, ces indicateurs renvoient à la performance des élèves ou des malades. Et ce n'est surtout pas à ceux-ci qu'on fera une « obligation de résultats », et pour cause! Alors, dans ce cas, obligation pour qui?

La réussite scolaire d'un élève est bien un résultat, mais le résultat complexe d'un ensemble de variables (la motivation de l'élève, l'influence de la famille, l'environnement socioéducatif et *tutti quanti*) parmi lesquelles l'influence de l'école (et particulièrement celle de l'enseignant) ne figure que comme une parmi d'autres, dont elle n'est pas nécessairement la plus déterminante. Ces indicateurs de la réussite scolaire des élèves ne peuvent pas être confondus avec les résultats de l'école : ils peuvent servir à éclairer un jugement porté sur l'école (et donc une obligation conséquente destinée à ses artisans), mais ils ne peuvent en aucun cas en poser les fondements.

On voit donc qu'il est périlleux de juger d'une école sur la base du rendement de ses élèves. Le péril s'accroît quand on regarde la qualité des résultats des élèves sur lesquels on prétendrait fonder un tel jugement : résultats vieux de plusieurs années; résultats d'examens par objectifs alors qu'on prétend développer des compétences; résultats qui, à l'exception des quelques programmes soumis à une épreuve unique, proviennent d'instruments de mesure divers et pas toujours comparables; résultats provenant, dans leur expression, du jugement de ceux qui sont justement payés pour les produire. Et en supposant même que l'on puisse améliorer la qualité des instruments de mesure en allant jusqu'à leur conférer une validité objective (c'était le rêve behavioriste qui a

Photo : Denis Garon

guidé les efforts des spécialistes de la mesure en éducation pendant des décennies), on se heurte toujours à la barrière du principe d'incertitude : on ne peut être vraiment sûr que de ce qui n'est pas très important. On se souviendra plaisamment de la réponse de Binet, créateur des premiers tests de Q.I., à qui l'on demandait une définition de l'intelligence : « L'intelligence, c'est ce que mon test mesure », répondait-il. Qu'est-ce que la réussite scolaire? N'avons-nous qu'une réponse à la Binet à proposer? Oui, si l'on poursuit dans cette voie, à notre avis sans issue, qui consiste à réduire la nécessaire imputabilité de l'école aux seules statistiques qui permettent d'établir des palmarès. Une « moyenne au bâton » ou des états financiers ne sont que l'expression normalisée de coups de circuit sonnants ou d'espèces trébuchantes, dont la réalité est facile à constater. La réussite d'un élève n'entre pas dans la même catégorie et ne s'exprime pas de la même façon.

Il est d'ailleurs frappant de constater à quel point le système scolaire se méfie, comme consommateur, des résultats scolaires dont il est pourtant producteur. Sur le seul aspect de la maîtrise du français que l'on exige des nouveaux enseignants, cette maîtrise supposément validée par l'obtention du diplôme d'études secondaires n'est pas reconnue par les cégeps, qui imposent leur propre test de français comme condition d'obtention du DEC, test qui est ensuite totalement ignoré par les départements des sciences de l'éducation des universités, qui imposent à leur tour leur propre test. Ce test universitaire est ensuite disqualifié par les commissions scolaires qui, à titre d'employeurs, imposent d'office la réussite de l'examen du Centre d'évaluation du rendement en français (CEFRANC) comme condition d'embauche, alors que ce sont ces mêmes commissions scolaires qui ont vérifié, en 5e secondaire, la compétence en français de ces candidats! Voilà pour la valeur de ces « résultats »…

Est-ce à dire que les indicateurs quantitatifs de réussite des élèves aux examens ne sont d'aucune utilité? Certainement pas. Ils sont utiles comme signaux d'alerte, comme un élément, parmi d'autres, du regard que l'on porte sur la réalité scolaire, comme facteurs psychologiques de motivation. Mais il faut y renoncer, à notre avis, comme moteurs premiers des efforts d'amélioration de l'école et des pratiques professionnelles.

Il est essentiel ici de faire une nette distinction, même si elle est subtile, entre les **buts** d'une organisation telle que l'école et ses **objectifs**.

Un but est ce vers quoi tend l'effort de l'organisation, sans qu'elle en contrôle tous les paramètres. Ainsi, un corps de police peut avoir pour but de réduire le nombre de crimes ou d'accidents (but quantitatif) ou d'accroître le sentiment de sécurité des citoyens (but qualitatif). On le voit, ce n'est pas la fameuse distinction « quantitatif-qualitatif » (qui a pourtant alimenté tant de discussions à l'occasion des plans de réussite) qui permet de dissiper la confusion entre fins et moyens, buts et objectifs, processus et résultats; elle n'a, somme toute, qu'une importance instrumentale.

Alors qu'un **but** est formulé pour mobiliser l'action, un **objectif** est formulé pour être atteint. Ainsi, un corps de police peut se fixer des objectifs, tels que réduire le délai d'intervention après un appel d'urgence, accroître la fréquence des patrouilles ou informatiser ses fichiers criminels. Poser une intention en termes d'objectifs suppose que l'on dispose de tous les moyens pour l'atteindre et que l'on contrôle les déterminants essentiels à sa réalisation. Sur cette base, on peut s'engager à atteindre un objectif, on peut se rendre responsable de son atteinte et on peut se faire demander des comptes sur la progression des moyens vers l'atteinte de cet objectif. Un but, en revanche, qu'il soit quantitatif ou qualitatif, on ne peut que le viser, le souhaiter, travailler et contribuer à son atteinte. Il ne peut légitimer ni responsabilité, ni engagement ni donc obligation.

Alors, qu'en est-il de la réussite scolaire dans une école? On aura compris qu'il s'agit d'un but et non d'un objectif. Son utilité mobilisatrice est évidente et la progression de l'établissement vers le but se traduit, dès lors, en résultats scolaires. Ce qui nous semble manquer cruellement à la logique sous-jacente aux plans de réussite, ce sont de véritables **objectifs**, au sens où nous venons d'en définir les termes. On ne le dira jamais assez : une école ne peut contracter d'engagements et d'obligations (et ne peut donc être évaluée) que sur la base d'objectifs, et non de buts. Or les résultats scolaires, fer de lance de l'opération ministérielle, relèvent hélas des buts et non des objectifs.

Ces résultats scolaires sont l'outil de désespoir sur lequel se rabattre lorsque l'on a renoncé à avoir une prise, ou même de simples informations, sur les processus. Par conséquent, puisque l'école est un lieu de production de processus bien davantage qu'un lieu de production de résultats scolaires, il faut centrer ses obligations sur les processus, à moins de redéfinir les « résultats de l'école » comme différents des résultats scolaires de ses élèves. Et dans ce cas, ce sont les résultats de quoi?

On ne demande pas à un médecin de guérir ses patients, mais de les soigner; on ne demande pas à un avocat d'obtenir l'acquittement de son client, mais de lui assurer une défense pleine et entière. L'obligation de processus (et non de résultat) fait partie intégrante de la déontologie de toute profession fondée sur des heuristiques (les stratégies) plutôt que sur des algorithmes (les procédures). Constatons que c'est clairement le cas en éducation.

Toutefois, l'analogie médicale ou juridique ne tient pas sur toute la ligne. Les actes du médecin ou de l'avocat, tout professionnels qu'ils soient, sont hautement codifiés par la pratique de la profession, au point de devenir souvent des protocoles. Ils sont, en effet, constamment soumis aux tests de réalité que constituent, respectivement, l'état objectif du patient ou le verdict du tribunal. Rien de tel en éducation, où la confusion est institutionnalisée entre la fonction de prestation des services et celle d'évaluation des résultats : ces deux fonctions sont en effet confiées à la même personne : l'enseignant. Ajoutons, pour faire bonne mesure, que le médecin fait cause commune avec son patient et l'avocat, avec son client. On ne saurait en dire autant de l'enseignant envers ses élèves : à cause précisément de la fonction d'évaluation (et, ne nous le cachons pas, malgré le discours officiel, à cause des besoins de sélection du système scolaire et des employeurs), une distance doit être maintenue par rapport à l'élève à cause du fait que l'enseignant est à la fois juge (de la réussite scolaire de l'élève) et partie (du processus éducatif qui favorise ou non cette réussite). Tout le processus éducatif souffre de cette ambiguïté, culturelle plus que structurelle, mais trop profondément enracinée sans doute pour qu'il soit réaliste d'espérer y opérer quelque changement.

Finalement, signalons que, contrairement au médecin ou à l'avocat, dont les processus soigneusement consignés au dossier médical ou au procès-verbal s'effectuent dans une « cage de verre », une certaine culture professionnelle a rendu les enseignants réticents à rendre compte de leurs processus. C'est le syndrome de la « fenêtre givrée ». Désolons-nous que le système scolaire, les médias et le public en

général leur fassent l'injustice de les juger sur les résultats de leurs élèves; mais reconnaissons du même souffle que c'est souvent la seule chose qu'ils laissent sortir de la salle de classe… Faute d'objectifs, on se rabat sur les buts.

Les processus éducatifs (les façons de faire), puisque c'est sur eux et sur eux seulement que pourra porter toute **obligation** que l'on voudra imposer à l'école, ont un urgent besoin d'être précisés, clarifiés et posés en termes d'objectifs à atteindre, selon le sens que nous leur avons donné ci-dessus; nous nous inquiétons de voir que les efforts actuels sur le plan du développement institutionnel des établissements portent souvent bien davantage sur les buts que sur les objectifs; que les redditions de comptes et les rapports annuels devenus plus fréquents adoptent plutôt le mode descriptif du rapport d'activités que le mode critique du diagnostic et du jugement; et que les référentiels soient, dans les faits, si peu contraignants. Nous y reviendrons dans un instant.

Mais il faut d'abord établir que la **compétence de l'éducateur** (et celle de l'apprenant, tout aussi bien) comporte, au-delà de la capacité d'accomplir des tâches complexes, une composante essentielle qui relève de la **conscience :** la conscience que l'on a de la portée et des limites de sa compétence est une condition *sine qua non* de l'exercice même de cette compétence et de l'amélioration de celle-ci, seule garantie de la qualité des processus que cette compétence contrôle ensuite. Cette métacompétence, si l'on peut dire, a besoin de trois conditions pour se développer : l'analyse réflexive, le regard de l'autre et des référentiels reconnus. C'est maintenant bien connu dans le domaine de l'apprentissage, et le nouveau Programme de formation de l'école québécoise a précisément été construit sur ces bases pour l'élève. On tarde cependant à transférer ce paradigme à l'enseignement et à l'éducation. C'est là que, à notre avis, le bât blesse et c'est ce à quoi il nous semble urgent et fécond de s'atteler.

Obligation de quoi? De résultats? Ce sont des feuilles. De processus? Ce sont des branches. De compétence? Nous arrivons au tronc. De conscience? Voilà la racine.

Jeter sur soi-même un regard critique et sans complaisance est sans doute l'un des exercices des plus exigeants, mais aussi des plus féconds. Cette métacognition de type socratique est la condition même de la compétence et du progrès professionnel, tout comme elle l'est de l'apprentissage. Qu'elle prenne la forme d'une analyse réflexive des pratiques quand il s'agit des individus ou d'une évaluation institutionnelle quand il s'agit d'un établissement, c'est ce qui permet de dépasser le simple fonctionnement pour assurer le développement, entendu comme le maintien des acquis, la correction des lacunes et l'amélioration continue.

Force est de constater que cette conscience de soi-même en action, bien qu'elle commence à être encouragée chez les élèves en apprentissage, est loin d'être répandue chez les enseignants en exercice. On passe beaucoup plus de temps, lors des journées pédagogiques, par exemple, à planifier ce que l'on va faire qu'à évaluer ce que l'on a fait : ne nous étonnons plus que la pratique professionnelle générale soit davantage caractérisée par l'activisme que par la **réflexion**. Il est urgent, croyons-nous, de dégager des espaces de réflexion où les individus, les équipes et les établissements auraient l'obligation, puisque c'est d'obligations qu'il est question ici, de s'autoévaluer et de porter un jugement critique et diagnostique sur leur propre action. À quand, par exemple, un portfolio professionnel pour les enseignants et les directions des établissements? À quand le processus d'une authentique supervision axé sur le développement d'une conscience réflexive davantage que sur des préoccupations de gestion administrative? À quand des politiques de perfectionnement qui obligeraient à faire précéder tout perfectionnement d'une analyse de besoins? À quand des redditions de comptes dépassant le simple rapport d'activités? À quand des plans d'action nécessairement appuyés sur un diagnostic préalable?

Malgré ses limites et son réductionnisme quantitatif, il faut reconnaître que l'opération « plans de réussite » est un pas dans la bonne direction en créant précisément, pour les écoles, un tel espace de réflexion. Il est cependant à craindre, au vu de ce qui s'est passé pendant leur élaboration en catastrophe lors de l'automne 2000, que cette phase essentielle d'analyse réflexive ne porte que sur les résultats scolaires; et il est très clair que le suivi ministériel de ces plans de réussite ne s'attachera qu'aux cibles quantitatives, c'est-à-dire encore une fois aux seuls résultats scolaires. L'effort ne porte pas sur le bon objet. La question « Dans quelle mesure est-ce que je juge satisfaisante ma gestion de classe? », par exemple, est plus profonde que « Dans quelle mesure le comportement des élèves de ma classe est-il satisfaisant? ». La question « Dans quelle mesure est-ce que je favorise la réussite de mes élèves? » est beaucoup plus interpellante que « Dans quelle mesure mes élèves réussissent-ils? » Et l'on se pose beaucoup plus facilement celle-ci que celle-là, hélas!

À se centrer sur des résultats qui ne sont pas le produit exclusif de nos seuls processus, on retombe dans la même ornière : la tentation de focaliser toute son attention sur les responsabilités des autres, soit celles des élèves qui ne font pas d'efforts, des parents qui ne collaborent pas, de la direction qui « ne met pas ses culottes » et du MEQ qui ne finance pas suffisamment les services nécessaires aux élèves. Ce n'est qu'en renonçant à l'obsession des résultats scolaires que l'on pourra se recentrer sur les processus que l'on contrôle, les seuls qu'il soit possible d'améliorer.

Lorsque l'on est soi-même à la fois observateur et objet d'observation, l'image perçue n'est jamais parfaitement fidèle. En effet, à cause de la charge affective qui accompagne cette observation, l'image obtenue comporte nécessairement des zones aveugles, des « angles morts » qui ne peuvent être corrigés ou couverts que par un miroir ou un regard extérieur. C'est le « test de réalité » qui vient compléter, enrichir, éclairer, corriger ou valider le regard réflexif. Tout comme la vision binoculaire est la condition de la stéréoscopie (la capacité de voir les objets en profondeur), c'est l'interaction du regard réflexif et du regard externe qui permet une perception juste des pratiques professionnelles. Cette interaction féconde ne peut s'effectuer en milieu professionnel, selon nous, que dans le cadre d'un processus de supervision. Nous en sommes fort loin dans nos écoles.

Photo : Denis Garon

Pour des raisons qui relèvent principalement, mais pas seulement, de la culture des relations de travail, le concept de supervision a perdu son véritable sens depuis des années dans nos milieux scolaires : on l'a confondu avec des actions d'évaluation administrative et de gestion de personnel ou alors avec une relation d'aide de type quasi thérapeutique. Tant qu'on ne percevra pas la supervision comme le lieu privilégié d'exercice de la conscience réflexive du professionnel et comme la condition nécessaire du développement de sa compétence, il faudra faire le deuil d'une authentique amélioration responsable des pratiques.

Cette prise de conscience suppose, assurément, une évolution significative des mentalités. Pour les enseignants, ce sera de parvenir enfin à dépasser le réflexe syndical défensif qu'il est normal d'avoir devant ce que l'on perçoit, même si c'est faux, comme une ingérence ou une agression; pour les superviseurs, ce sera de se donner le temps, le courage et les outils pour à la fois dépasser les considérations politiques et garantir le sérieux, la sérénité et la crédibilité du processus.

C'est ici, notamment, que la prise en compte de faits, d'observations, de données statistiques (et de… résultats!) permet de compléter la simple perception et de fonder un jugement éclairé, tant chez le superviseur que chez le supervisé. On le voit, ce n'est pas que les statistiques de résultats scolaires, par exemple, « ne veulent rien dire ». Dans la mesure où celles-ci sont récentes, pertinentes et qu'elles ont été obtenues de façon fiable, les données quantitatives ont toutes leur utilité, à la condition, cependant, qu'elles ne constituent pas et ne remplacent pas le **jugement** (sur le mode rétrospectif) et les **objectifs** (sur le mode prospectif).

Sur le plan de l'apprentissage, on a fait beaucoup d'efforts (dans le discours tout au moins) pour faire comprendre aux enseignants que l'examen ne doit pas constituer le jugement de l'enseignant, mais seulement l'éclairer (même si, dans la pratique, c'est une autre histoire). En fait, il faut arriver à tenir un discours similaire quant au jugement que l'on porte sur les établissements et sur les enseignants et le faire suivre de pratiques de supervision conséquentes.

La vision binoculaire ne fournit une image utilisable que si les données sont interprétées à l'aide d'un référentiel unique. Le référentiel est le fondement de toute action, puisqu'il définit ce qui est son objet et sa finalité, tandis que le plan n'en définit que les modalités. Il faut revaloriser les référentiels dans notre pratique scolaire, réaffirmer la primauté du quoi et du pourquoi sur le comment, subordonner l'efficacité à l'efficience.

Sur le plan national, le Programme de formation est évidemment, en matière d'apprentissage, le référentiel par excellence. Les efforts doivent viser non seulement sa connaissance et son appropriation par tous les enseignants, mais aussi et surtout son omniprésence dans les opérations d'évaluation et de planification. Ici, il faudra être vigilant pour que les outils du comment (les manuels scolaires et les fameux « projets ») ne viennent pas court-circuiter la fonction référentielle du Programme de formation de l'école québécoise. Il est d'ailleurs curieux de noter, parmi les obligations faites à l'enseignant par l'article 22 de la Loi sur l'instruction publique, l'absence ô combien significative de l'obligation de respecter le Programme.

Pour ce qui est de l'établissement, c'est évidemment le projet éducatif qui constitue le référentiel majeur (mais pas exclusif, puisque des politiques locales jouent aussi un rôle référentiel). Malgré les efforts faits récemment par de nombreux établissements (les écoles primaires davantage que les écoles secondaires, toutefois) pour se donner un véritable projet éducatif, il faut constater que plusieurs écoles fonctionnent encore avec un *ersatz* de projet éducatif (à saveur publicitaire, fondé sur des valeurs et tenant davantage du vœu pieux que du document de référence) et ne semblent pas voir l'urgence d'agir. De plus, même correct dans sa forme et dans son processus d'élaboration, le projet éducatif ne peut jouer son rôle que s'il est ensuite mis en œuvre et si on s'y réfère régulièrement dans les opérations d'évaluation institutionnelle et dans l'élaboration de leurs plans d'action annuels. À cet égard, c'est clairement aux établissements qu'il incombe de se mettre à l'œuvre. En incluant, dans la Loi de l'instruction publique, l'obligation pour le conseil d'établissement de voir à l'élaboration du projet éducatif et d'évaluer sa mise en œuvre (articles 37 et 74) et en faisant à l'enseignant l'obligation de le respecter (article 22 – 7), le Ministère a fait sa part et peut difficilement aller plus loin.

Finalement, sur le plan individuel, la supervision professionnelle ne peut pas s'installer sur le mode intuitif, pas plus qu'elle ne peut se faire de façon ponctuelle. Elle doit aussi s'effectuer au regard d'un référentiel reconnu. Ce référentiel, ce serait clairement un profil de compétence de l'enseignant débouchant sur un code de déontologie.

Le Ministère établit clairement (L.I.P., article 22 – 6) l'obligation pour l'enseignant « de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle ». L'ennui, c'est que cette compétence n'est définie nulle part de façon officielle : une obligation ainsi privée d'objet demeure alors un vœu pieux sans effets concrets. Entre les obligations très générales de l'article 22 de la Loi (on n'y inclut même pas l'obligation d'évaluer les apprentissages!) et le paramétrage presque tatillon des conventions collectives, il y a un espace actuellement vide qui pourrait accueillir utilement une définition d'authentiques normes de compétence professionnelle. Autour de ces normes pourraient s'articuler, en amont, de meilleurs programmes universitaires de formation d'enseignants et, en aval, des objectifs réels de perfectionnement et de développement des compétences ainsi que des critères d'évaluation des actes professionnels. Signalons d'ailleurs que le besoin est le même en ce qui concerne les autres catégories de personnel des établissements et, au premier titre, les directions d'école.

Ce ne sont pas les travaux qui manquent en matière de profils de compétence. L'élément manquant demeure l'officialisation d'un tel référentiel; or ce besoin, seul le Ministère, en concertation avec les syndicats d'enseignants et les commissions scolaires, peut le combler. Cette visée nous ramène au vieux projet de création d'un ordre professionnel des enseignants et d'un code de déontologie. Il serait urgent, à notre avis, que le Ministère réactive ce dossier : on ne peut pas faire appel au professionnalisme des enseignants sans la reconnaissance officielle de ce statut professionnel, assorti des droits et des responsabilités qui en découlent.

Tout au long de ce texte, il a été question d'obligation. Ce terme est maintenant culturellement connoté et évoque la perspective déplaisante d'être astreint à quelque chose contre son gré. Il serait plus inspirant de revenir à la signification étymologique du mot, c'est-à-dire **la création d'un lien**. Étymologiquement, le mot appartient à la même famille que « intelligence », « relation » et « diligence ». Cette obligation de compétence (et, au préalable, de conscience) pour laquelle nous plaidons ne doit donc pas s'inscrire dans le climat frileux et défensif de recherche de torts et de décrets administratifs, mais au contraire découler d'une approche professionnelle responsabilisante, à la mesure de l'engagement d'une école envers ses élèves et sa communauté, d'une part, mais aussi envers ses référentiels et ses objectifs, d'autre part.

C'est la seule obligation, morale avant que d'être légale, qui puisse avoir un sens et donner, peut-être, des résultats.

M. Jacques Henry est consultant en gestion de l'éducation.

Mme Lise Demailly est professeure de sociologie à l'Université de Lille 1. Elle a été associée à plusieurs travaux de recherche sur l'évaluation de politiques éducatives et a publié plusieurs ouvrages sur l'évaluation des établissements scolaires ainsi que sur la formation continue des enseignantes et des enseignants. Il y a deux ans, elle participait à un colloque organisé à Montréal par LABRIPROF de l'Université de Montréal et l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES). Ce colloque proposait trois jours d'échange d'idées et de réflexion sur le thème de – l'obligation de résultats en éducation –, thème non seulement polysémique mais également des plus polémiques.

Lors de cet événement, Mme Demailly a généreusement partagé sa lecture des enjeux et des limites de cette nouvelle régulation normative à partir des observations qu'elle a pu faire sur le terrain de l'Académie de Lille où elle a été associée, à titre de chercheure, à l'examen des effets de l'application de la nouvelle politique éducative concernant les zones d'enseignement prioritaire (milieux socialement et économiquement défavorisés) dans cette région de la France.

De plus, elle a accepté, pour le plus grand bénéfice de nos lectrices et de nos lecteurs, de répondre à quelques-unes des nombreuses questions que soulève ce thème particulièrement complexe et sensible sur lequel *Vie pédagogique* a choisi de commencer à réfléchir dans le cadre du présent dossier.

Lise Demailly — J'ai participé à une expérience d'audits de l'ensemble des établissements secondaires de l'Académie de Lille (512 établissements). On m'a demandé de porter un « regard extérieur » sur cette expérience, pour aider en quelque sorte l'Académie à effectuer son autoévaluation.

L.D. — Le mot « audit » n'est pas à prendre avec une signification très particulière. Il avait été employé pour éviter le mot évaluation qui faisait peur aux chefs d'établissements scolaires. La philosophie en était de renvoyer à l'établissement une image la plus précise possible de ses dynamiques, de ses faiblesses, de ses réussites, dans l'ensemble des domaines qui concernent la vie de l'établissement : pilotage, communication, vie scolaire, résultats scolaires, qualité de la pédagogie et de la prise en charge des élèves, citoyenneté. Quatre auditeurs de statut différent (chef d'établissement, cadre, inspecteur) étudient d'abord toute une série de documents envoyés par l'établissement. Les enseignants sont « inspectés » individuellement dans leur classe ou en équipe lors d'une réunion. Les auditeurs préparent des questions qu'ils se posent à propos de l'établissement. Puis la journée « d'audit sur place » consiste en une série d'entretiens avec le chef d'établissement, l'équipe de direction, les enseignants, des élèves, les membres du personnel éducatif, administratif et de service ainsi que des parents d'élèves. Les quatre auditeurs rédigent ensemble un rapport d'une vingtaine de pages,

présenté en privé au chef d'établissement, puis en public au conseil d'administration ou à la commission permanente.

Tous les établissements de l'Académie ont été ainsi audités sur quatre ans. Cette expérience est aujourd'hui reprise, après une pause, car elle est coûteuse en temps, en énergie et en frais de déplacement. L'expérience a été particulièrement intéressante pour les chefs d'établissement auditeurs qui y ont trouvé une vraie « formation ».

Plus récemment, j'ai travaillé sur le management de la relance des Zones d'éducation prioritaires (ZEP) (112 zones dans cette grosse académie assez défavorisée sur le plan social). Il s'agissait de voir si l'action de l'administration scolaire était efficace, c'est-à-dire comprise à la base dans les établissements et pertinente par rapport aux problèmes de l'éducation prioritaire.

Cette « relance » comprenait un important appel au développement de l'obligation de résultats et des capacités d'autoévaluation des établissements scolaires.

Mon premier rapport a été assez négatif car l'Académie avait développé une évaluation-contrôle bureaucratique qui braquait les équipes pédagogiques contre le projet et ne les aidait pas.

Mon second rapport est beaucoup plus positif au regard de l'action de l'Académie considérant que cette dernière a mis en place des formes d'aide-accompagnement des établissements, y compris en matière d'aide à l'autoévaluation. Les enseignants-coordonnateurs de ZEP[1] ont été amenés à participer à l'écriture du canevas d'évaluation et d'autoévaluation des ZEP. Tout cela est assez innovant et intéressant. En revanche, en ce qui concerne les Zones elles-mêmes, les capacités de pilotage local restent faibles, surtout sur le plan pédagogique.

L.D. — Il s'agit, entre autres, de visites d'aide, durant une demi-journée, effectuées par deux membres du Groupe de pilotage académique, à la demande des établissements scolaires. La discussion réunit en général le Directoire du REP (huit personnes environ) ou un groupe plus large; elle porte sur le contenu du contrat de réussite et sa mise en œuvre, à partir, d'une part, d'une demande formulée à l'avance par l'établissement et, d'autre part, à partir des questions que se pose le groupe de pilotage à la lecture du contrat de réussite et des bilans d'étape.

Ces réunions au style non hiérarchique ont été appréciées et, à mon avis, ont été positives pour les établissements.

L.D. — Ces deux faits ne sont pas contradictoires. L'autoévaluation, elle aussi, a besoin d'être impulsée de l'extérieur. Elle n'est pas spontanée. Il faut que ce soit l'académie qui demande aux établissements de

réaliser une autoévaluation, qui vienne les aider à la faire ou leur propose des outils à cette fin, qui en discute avec eux après, etc. Sans l'intervention d'un regard extérieur, l'établissement laissé à lui-même ne se donne pas le temps de ce genre d'action (il y a toujours plus urgent à faire) et les réunions de pilotage demeurent consacrées à la gestion, aux finances et à l'organisation, plutôt qu'à la pédagogie et à l'autoévaluation des actions en cours.

L.D. — Dans bon nombre d'établissements, l'obligation de résultats ne fonctionne pas comme culture vivante. Une majorité d'enseignants et de chefs d'établissement restent en effet attachés à l'obligation de moyens, par exemple, employer les « bonnes pratiques » qui ont été prescrites. Et donc, après, la faute revient à l'élève paresseux ou mal élevé, ou à l'État qui a mal prescrit, si le but n'est pas atteint.

C'est un système de pensée très autoprotecteur pour les enseignants et les chefs d'établissement : il leur permet de diminuer le stress et la culpabilité devant le problème de l'échec scolaire.

Je pense que dans les établissements où l'obligation de résultats fonctionne comme culture vivante, on observe une amélioration effective de la qualité de l'action éducative : plus d'innovation, plus de mobilisation, un meilleur accord entre adultes pour lutter contre la violence adolescente, s'il y a lieu, une réaction beaucoup plus rapide devant les problèmes. Cette action ne se traduit pas forcément par des résultats scolaires en français et en mathématiques (c'est ce qui est mesuré en France), mais elle produit des améliorations globales du rapport des enfants au savoir scolaire (moins d'ennui, plus de curiosité) et à la vie scolaire (plus de plaisir, moins d'incivilités).

L.D — Les deux, évidemment.

L.D. — Si l'obligation de résultats est conçue comme incitative, si l'obligation de résultats ne se limite pas aux résultats scolaires, si enfin la construction des outils d'appréciation de l'action est confiée aux équipes de pédagogues (avec l'aide d'un regard extérieur), dans ce cas, l'obligation de résultats devient un outil de professionnalisation.

Elle a les effets ...verses de déprofessionnalisation si elle donne lieu a un contrôle bureaucratique, ou à une appréciation externe déculturée (faite par un cabinet de consultants privés, par exemple), et si elle ne porte que sur des résultats à des épreuves standardisées au lieu de porter sur l'ensemble des objectifs de l'action éducative.

L.D. — Je refuse le terme de « services offerts ». La relation éducative n'est pas une relation de services. Ce terme convient pour la relation d'affaires avec un coiffeur ou avec un garagiste. L'élève n'est pas un client ni un consommateur (il ne devrait en aucun cas être un client ou un consommateur). Il devrait être un coproducteur de l'action éducative, il a sa place. L'éducation relève de l'action publique (même si elle est assurée par des acteurs privés, qui devraient être contrôlés de près par la nation, sous la responsabilité du parlement, par exemple). L'enfant est l'« usager » d'un service public sous la responsabilité démocratique de la nation. Je sais, c'est très « français » cette façon de définir l'école dans des termes civiques. Mais c'est une chose à laquelle je tiens.

Je rectifie donc votre question ainsi : « Croyez-vous qu'il soit souhaitable, mais aussi possible, que l'obligation de résultats et, conséquemment, celle de l'évaluation de l'action éducative en direction des élèves s'inscrivent progressivement dans la culture de l'école? »

Oui, sans aucun doute, un professionnel de l'éducation devrait en permanence analyser les effets de son action, effets à court terme, à moyen terme, à long terme. La réflexion à long terme est nécessairement collective et implique l'engagement de l'État ou de la nation (fabriquons-nous des chômeurs? des adultes infantiles? des adultes intolérants? des illettrés en nombre inacceptable? etc.).

La réflexion à moyen terme (études de cohortes sur plusieurs années) relève de l'établissement comme collectivité et de la hiérarchie située juste au-dessus.

Le court terme (de une heure à un an, pour aller vite) relève de l'enseignant seul ou des équipes pédagogiques restreintes.

L'attention aux effets de l'action demeure une dimension essentielle de la compétence.

Ce système exige de nombreuses conditions :

A) Probablement une certaine modification de la formation initiale des enseignants et des chefs d'établissement. Une réflexion approfondie sur leur formation continue.
B) Un renforcement (chez nous, en France) du nombre d'inspecteurs (ou de personnels équivalents) et de leurs missions d'évaluation formative (certains enseignants ne sont visités en France que tous les sept ans) et d'accompagnement d'équipes, plutôt que de contrôle. Ce qui veut dire aussi une certaine transformation de la formation de ces inspecteurs ou personnels équivalents (qui étaient, jusqu'ici, surtout des contrôleurs de l'application de l'obligation de moyens, tâche qui ne doit pas disparaître, mais qui ne peut plus suffire à assurer la régulation du système scolaire).

Je ne pense pas que l'obligation de résultats puisse se développer sans une action d'accompagnement des établissements, des équipes et des enseignants sur une base individuelle.

C) Il ne sert à rien, en effet, de parler d'obligation de résultats si on ne dispose pas d'outils statistiques et informatiques corrects qui permettent d'objectiver un peu ce qui se passe sociologiquement, financièrement et pédagogiquement (sans les fétichiser ensuite, car l'évaluation est indissolublement quantitative et qualitative). Naturellement, cela passe par une certaine bonne volonté et une certaine rigueur des chefs d'établissement qui devront réunir et transmettre les données.

L.D. — L'IPES (indicateurs pour le pilotage de l'établissement scolaire) : c'est une batterie assez lourde d'indicateurs pour chaque établissement et pour la France entière. Quelques indicateurs seulement sont rendus publics, les autres étant à la disposition des établissements ou des autorités.

On peut signaler aussi les évaluations « de masse » en français et en mathématiques qui concernent la totalité des élèves à deux reprises au cours de leur scolarité et bientôt à trois reprises. Ces outils nationaux sont présentés sur le site du ministère de l'Éducation nationale.

Enfin, chaque région construit ses tableaux de bord.

L.D. — Exactement. Il faut prévoir aussi d'autres modes de description plus qualitatifs et plus diversifiés, car la qualité d'un établissement ne se réduit pas à la qualité des résultats scolaires de ses élèves.

L.D. — C'était également ma première expérience du genre. Je vous remercie de m'avoir donné la « parole ».

Les personnes intéressées à poursuivre leur réflexion dans ce dossier trouveront ci-après une liste de certains des ouvrages de M^me^ Demailly sur le sujet.

« L'évaluation et l'autoévaluation des établissements : un enjeu collectif. Le cas des audits d'établissements scolaires de l'Académie de Lille », *Politique et management public*, avril 1999.

« L'évaluation au cœur des luttes socio-politiques », *Revue Tocqueville*, vol. XX, n° 2, Paris, 1999.

« Management et évaluation des établissements », *L'école, l'état des savoirs*, sous la direction de A. Van Zanten, Paris, éd. La Découverte, 2000.

Évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats, Paris, Éd. L'Harmattan, 1998.

« Enjeux et limites de l'obligation de résultats : quelques réflexions à partir de la politique d'éducation prioritaire en France », Allocution présentée lors du colloque *L'obligation des résultats en éducation*, organisé à Montréal du 4 au 6 octobre 2000 dans le cadre des Entretiens Jacques Cartier 2000 par le LABRIPROF de l'Université de Montréal et l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES).

---

1. Un coordonnateur de ZEP est un enseignant déchargé à mi-temps pour exercer un rôle d'animation de projets dans le Réseau d'éducation prioritaire, qui comprend en général un établissement d'enseignement secondaire et une dizaine d'écoles élémentaires. Il peut être issu du premier ou du second degré.

Six enseignants du primaire et du secondaire ont accepté courageusement de « plonger » pour traiter de cette question délicate et controversée encore peu intégrée dans notre culture et nos pratiques scolaires. Ces enseignants viennent de différentes régions du Québec et leurs écoles sont situées dans divers milieux : moyen, défavorisé, très multiethnique, petite ville francophone. Leur expérience d'enseignement va de 5 à 35 ans. L'objectif de la journée était simplement de réfléchir ensemble, à partir de l'expérience de chacun et chacune, sur ce que peut signifier, pour des enseignants, « rendre des comptes » et « être imputables de la réussite des élèves ».

Bilan des discussions : les enseignants présents acceptent pleinement leur responsabilité individuelle dans la réussite de leurs élèves et conviennent de la nécessité de rendre des comptes à ce sujet. Comme professionnels, ils croient qu'il est de leur responsabilité d'utiliser les stratégies d'enseignement et les moyens les plus adéquats possible et disent avoir à rendre des comptes d'abord à eux-mêmes en réfléchissant sur leurs pratiques, avec la collaboration de leurs pairs et de la direction de l'école. Ils se reconnaissent également à la fois la responsabilité de trouver des moyens d'inciter les parents à collaborer davantage à la réussite de leurs enfants et celle d'amener les élèves eux-mêmes à une plus grande autonomie dans leurs propres apprentissages.

De même, incités par la réforme à collaborer à l'intérieur d'un cycle, les participants se montrent très sensibilisés au fait qu'ils ne peuvent plus travailler en vase clos et que la réussite des élèves constitue aussi une responsabilité d'équipe. Tant au primaire qu'au secondaire, ils considèrent que l'équipe-école a également une part de responsabilité dans les apprentissages faits par chacun des élèves et que les directions ont un leadership à assumer à cet égard.

Le problème qui se pose, selon les enseignants présents, ce n'est pas tant d'avoir à rendre des comptes, mais c'est plutôt la façon dont la reddition de comptes s'articule. Certaines démarches utilisées dans une école ou au sein d'une commission scolaire peuvent rendre menaçante et improductive cette « obligation de résultats » qui pourrait pourtant mener à plus de créativité sur le plan professionnel.

La position globale des participants étant résumée, l'examen du déroulement de la journée permettra de suivre et d'illustrer le cheminement de leur réflexion pour démystifier la reddition de comptes, un objet de crainte pour plusieurs enseignants du Québec.

Dès les premières opinions émises, les questions fusent : l'obligation de résultats s'adresse-t-elle seulement aux enseignants dans leur classe? Comment l'interpréter quand, dans un groupe, une bonne proportion des élèves présentent des difficultés d'apprentissage? Comment sont établis les standards pour juger des résultats? Si chaque école définit ses propres standards, un même élève pourrait-il réussir dans une école et ne pas réussir dans une autre? Va-t-on tenir compte uniquement du rendement scolaire ou également des autres composantes de la mission de l'école ainsi que des efforts et des progrès des élèves? Au primaire, dans certaines écoles, les professeurs de 6^e^ année seront-ils tenus responsables de problèmes non résolus, pour certains élèves, depuis la maternelle?

Ces questions et beaucoup d'autres ont été débattues au cours de la journée. Pour bien situer le débat au départ, l'animatrice rappelle aux participants qu'au Québec, la Loi sur l'instruction publique a été modifiée dans la foulée des nouvelles connaissances sur la gestion des organisations selon lesquelles celles-ci obtiennent de meilleurs résultats lorsque le pouvoir de décision est situé près du lieu de l'action. La loi donne maintenant davantage d'autonomie et de responsabilités aux écoles de même qu'aux enseignants. Puis, pour amorcer la réflexion, l'animatrice demande aux participants de réagir à l'équation suivante :

Autonomie professionnelle = responsabilisation = imputabilité ou obligation de rendre des comptes

Cette équation semble à tous « acceptable et pertinente, en général et en principe », car « elle peut accentuer le professionnalisme des praticiens ». « Que je sois un superenseignant ou un enseignant moyen, je suis responsable du résultat de mes élèves. » Cependant, il faut tenir compte de la réalité de chaque milieu et de tous les éléments du contexte interne et externe de l'école, car ils influent sur l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre et posent certaines limites à l'action du professionnel, et donc à sa responsabilité.

Photos : Denis Gagnon

Les enseignants présents considèrent qu'ils ont à prendre les meilleurs moyens pour aller le plus loin possible avec les élèves qui sont les leurs cette année-là. Pour y parvenir, il leur faut bien connaître les forces et les faiblesses de chaque enfant et le niveau réel des élèves classés dans telle année ou dans tel programme (mathématiques 436, physique 416). Car « ce portrait de départ permet de bien définir ce que chacun a à faire en classe et il devrait être connu par l'équipe-école afin d'être pris en considération lors de l'attribution des ressources et de la reddition de comptes ». Ce portrait permet aussi à l'enseignant de bien doser ses exigences.

Les participants soulignent également l'importance de la pratique réflexive qui leur permet d'aller chercher de l'aide auprès de leurs pairs ou de la direction. « La première personne à qui j'ai à rendre des comptes, c'est à moi-même. C'est d'abord moi que j'examine, c'est moi-même que j'interpelle et ensuite viennent les rencontres avec les collègues pour discuter tel ou tel point. » En effet, dans la mesure où elle engendre une réflexion sur les pratiques, l'obligation de résultats peut être « un levier et non un marteau », ainsi que l'explique un participant. « L'an passé, voyant les résultats médiocres dans ma matière, j'ai pensé : " La matière est imposante, mais peut-être que je m'y suis mal pris. " Je suis allé voir un de mes collègues qui m'a suggéré d'essayer quelque chose de nouveau et, à la deuxième étape, les résultats ont été meilleurs. Rendre des comptes à soi-même est essentiel dans le processus d'amélioration et nous force à aller vers l'autre chercher de l'aide. »

Après avoir reconnu que « les enseignants sont responsables de leurs gestes professionnels, tout comme les médecins ou les ingénieurs », les participants soulignent que cette responsabilité ne peut être seulement individuelle et ils précisent qui sont ceux et celles qui la partagent avec eux.

Selon les participants, l'idéal, pour la réussite, est que toute l'équipe de professeurs entourant chaque enfant se sente responsable. « Cette année, on s'est donné un projet d'équipe qui consiste à encadrer davantage les élèves, et cela se fait dans toutes les classes de l'école. Sécher les cours ou entrer " gelé " dans la classe le matin, ce n'est plus toléré et, ensemble, on a mis au point une procédure très rapide : les appels sont faits, les rencontres avec les parents ont lieu rapidement et, déjà, après deux mois, on constate une nette amélioration. » Dans une école primaire, l'équipe au complet s'est aussi donné comme moyen d'action, avec la collaboration des parents, de ne rien laisser passer. Cette décision, qui a été prise collectivement, est plus facile à maintenir que s'il s'agissait d'une décision prise individuellement

Les enseignants présents apprécient d'avoir à rendre des comptes à leur direction sur le rendement de l'ensemble de leurs élèves et sur les résultats obtenus à la suite des moyens mis en place pour aider ceux qui ont des difficultés. « On regarde ensemble si d'autres moyens pourraient être utilisés. » Ils attendent, de la part de la direction, leadership, écoute et soutien pour améliorer les choses. « Quand la moitié des profs veut aller dans tel sens et que l'autre moitié ne veut pas bouger parce qu'elle a d'autres valeurs, on vit dans l'école une confrontation d'idées, de visions, d'opinions et un déchirement. C'est là qu'on a besoin d'un directeur pour nous aider à décider. » Et si au primaire, « un enseignant ne fait pas correctement sa préparation en lecture, il faut que quelqu'un intervienne pour le lui dire : " Ta façon de travailler était correcte il y a vingt ans, mais avec ce qu'on a découvert depuis, il faudrait que tu modifies ton approche. " » Cette supervision pédagogique est une tâche des directions, mais « certaines n'ont pas le temps de venir s'asseoir pour te regarder travailler, te conseiller sur les choses à modifier et t'outiller. Elles sont occupées dans leur bureau avec leur budget et plein de choses à faire et on ne les voit pas souvent. Par contre, sans venir dans nos classes, car certains enseignants ne sont pas prêts à cela, plusieurs directions sont à l'écoute et savent comment on fonctionne, juste par les conversations qu'on a avec elles. C'est une chance d'avoir une direction qui se préoccupe de chaque élève et à qui je peux dire : " j'ai fait ceci et cela et maintenant, j'ai besoin d'aide. " »

Les responsabilités des parents doivent être clarifiées par rapport à

celles de l'enseignant. Au primaire, « les parents ont à regarder si leurs enfants font leur travail le soir et le font bien, et s'ils ont leurs livres le matin pour que moi, je puisse travailler en classe ». Les participants énumèrent différents moyens qu'ils utilisent pour entrer en contact avec les parents et les amener à collaborer à la réussite des apprentissages, car cela ne va pas de soi, et un bon nombre d'entre eux ont besoin d'incitation et de soutien. L'un des enseignants dira, par exemple : « La présentation à son parent, par l'élève lui-même, de son portfolio, puis de son bulletin est un moment privilégié où je mets les choses sur la table et, dans le face-à-face à trois, les choses se clarifient tout de suite. » Un autre ajoutera : « Lorsqu'un enfant a des difficultés sérieuses, une rencontre est organisée avec ses parents bien avant la fin de la première étape en vue d'examiner d'autres façons de fonctionner. » Un participant exprime sa préoccupation d'amener parents et enfants à discuter de l'école à la maison : « En début d'année, j'inscris dans leur agenda, chaque semaine, des questions touchant l'école : ton père et ta mère aimaient-ils l'école? Jusqu'en quelle année y sont-ils allés? Comment était la discipline?, etc. Et les élèves doivent me rapporter les réponses en classe. » Certaines équipes-écoles vont chercher de l'aide extérieure pour joindre les parents. « Par les intervenants du CLSC qui, eux, peuvent entrer chez les familles démunies et inciter le parent à s'impliquer, on a réussi cette année à aller un peu plus loin que l'an passé avec certains parents. »

Les participants constatent que « responsabiliser les élèves n'est pas évident, car ils sont habitués à recevoir, à copier, à faire le minimum : c'est tout un paradigme à renverser. Je leur demande : si tu es là, c'est pourquoi? L'école devrait apprendre à les interpeller là où ils ont leurs intérêts ». On souligne également l'importance de la gestion de classe pour la réussite des élèves. Avec certains groupes, la dynamique de la classe est facile à établir : « Les élèves se communiquent de l'énergie et une espèce de joie d'apprendre, ils se tiennent, s'entraident et s'encouragent tellement qu'ils peuvent aller beaucoup plus loin et cela joue sur leur réussite. » Par contre, dans d'autres classes où il est difficile d'établir une dynamique de groupe, la gestion de classe visant à amener les élèves à se responsabiliser est plus ardue, « car ceux-ci ont à faire tout un apprentissage à l'entraide et au travail collectif qui exige de l'enseignant le développement de compétences nouvelles ».

Selon les participants, la première exigence est d'apprendre à se parler entre enseignants au bénéfice des enfants, ce qui suppose « une humilité, de la confiance dans les personnes et de la confiance dans ses moyens ». Deux exemples particuliers sont illustrés. Dans une école secondaire, deux professeurs qui enseignent des disciplines différentes ont établi une telle communication. Ces enseignants ont parlé de leurs pratiques, de leurs élèves, et ils ont déterminé à quel moment chacun donnerait telle partie de la matière afin d'éviter les redites et les pertes de temps. « Ma collègue de français voyait la structure argumentative en mars, trop tard pour outiller mes élèves pour la rédaction de leurs rapports de labo en sciences. Elle a accepté de voir cette matière en début d'année scolaire. Puis, nous avons travaillé conjointement sur le rapport de labo et maintenant, chacun peut corriger les mêmes rapports sous deux aspects différents. Les sciences ont ainsi fourni au français du sens et une possibilité d'application concrète et utile. » Les participants citent d'autres exemples de collaboration avec des professeurs de musique ou d'éducation physique, ce qui permet de « valoriser ces matières qui passent toujours après et de mobiliser les élèves, car le travail scolaire prend alors un sens pour eux ». Dans une école primaire, on a voulu parler des enfants entre enseignants des trois cycles. Par exemple, les professeurs de 5e année ont demandé à ceux du 1er et du 2e cycle d'échanger avec eux pour avoir un aperçu du cheminement fait antérieurement avec tel ou tel élève actuellement en 5e et pour savoir quelles actions avaient été tentées en 2e ou en 3e année. « Cela a amené des discussions avec des enseignants des autres classes sur nos choix pédagogiques et sur des façons de donner à temps à certains élèves le bon coup de pouce et la joie des petits succès. »

Une deuxième exigence est la stabilité de l'équipe-école qui permet de développer une vision commune du but à atteindre et des moyens d'y parvenir. « Il y a quelques années, j'étais dans une école extraordinaire où l'équipe avait une vision commune qui était connue autant des enfants que des enseignants. Puis il y a eu fusion. Alors cela a été le choc de deux cultures : il y a eu un flottement que les enfants ont senti aussi, et après trois ans, on a pu rebâtir quelque chose de commun. » La stabilité d'une équipe permet aussi une continuité dans les moyens. Par exemple, « une entente sur les fiches de lecture faite avec le prof de 5e est tombée, parce que cette année c'est un autre enseignant qui est responsable de cette classe ».

Le soutien à la gestion de classe est la troisième exigence. Les participants soulignent qu'une fois le diagnostic de départ posé, plusieurs enseignants auraient besoin d'aide pour arriver à nommer et à expliquer ce qu'ils ont fait, pour « mettre des mots sur les stratégies utilisées, pour en parler aux autres sans se sentir " moches " et " pas bons " et pour être capables de dire pourquoi cela a marché ou n'a pas marché ».

En quatrième lieu, il faut considérer la structure et l'organisation mêmes de l'école, car celles-ci ont un impact majeur sur l'enseignement et sur l'apprentissage. Les participants citent des exemples d'écoles où des changements dans l'organisation ont été à l'origine d'une nette amélioration des résultats des élèves après deux ou trois ans seulement.

La cinquième exigence : une école imputable devrait revoir la gestion de ses ressources en fonction de l'analyse des besoins de tous les élèves présents dans l'école. Certains des participants ont été associés à l'élaboration de plans de réussite à partir des besoins énoncés à la fois par les enseignants et les parents consultés par questionnaire et à partir des besoins des élèves rencontrés dans les classes. L'une des écoles en est à son deuxième plan de réussite élaboré après une revue des résultats du premier, « car on voulait une continuité ». Dans une petite école qui n'a pas de plan de réussite, on a fait preuve de flexibilité : « On a agi autrement, réparti les tâches et les sous autrement. Certains élèves ont été retirés temporairement de leur groupe pour un enseignement d'appoint sur certaines matières, et sont restés dans leur classe pour le reste. Pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage, on souligne que, malgré une amélioration certaine de l'accès à des services complémentaires dans plusieurs écoles désignées, il y a encore trop de milieux où l'on constate un saupoudrage insuffisant des ressources. » Et certains enfants, pour lesquels le soutien orthopédagogique ne donne pas de résultat, auraient besoin d'une aide supplémentaire et ne l'obtiennent pas, malgré les demandes répétées, d'année en année, de leurs parents et de leurs professeurs. Si ces enfants continuent à monter de classe chaque année sans une aide mieux adaptée, « ils ne pourront jamais avoir un moment de satisfaction ou une petite gloire personnelle à l'école ». Les participants se montrent également préoccupés par les élèves « vites sur leurs

patins » qui auraient besoin de plus de défis. Un effet pervers de l'obligation de résultats ne serait-il pas que l'école tendrait à laisser tomber ces enfants en se centrant principalement sur ceux qui ont des difficultés d'apprentissage?

Enfin, les participants se questionnent beaucoup sur le pouvoir réel des directions d'école à l'égard des enseignants qui ne veulent pas ou ne peuvent pas se remettre en question ou encore qui ne veulent rien faire pour améliorer les choses : « À quoi bon parler d'imputabilité s'il n'y a pas de conséquences pour les enseignants, tant positives que négatives? »

Les participants se questionnent aussi sur le fait qu'en éducation il n'existe pas, comme pour d'autres professions, un ordre professionnel ayant le mandat de protéger les clients. « Un tel ordre pourrait inciter la population à nous considérer davantage comme des professionnels. »

Les participants sont unanimes sur plusieurs points. Une certaine proportion d'enseignants se sentent menacés. Craignant d'être jugés négativement, ils hésitent à reconnaître que plusieurs élèves de leur classe ne réussissent pas : « Si tu n'es pas trop sûr de tes moyens et que ton estime de soi est chambranlante, cela peut t'empêcher d'en parler. » Avoir à rendre compte des résultats est menaçant aussi pour les enseignants qui ont une certaine rigidité et pour qui enseigner consiste à suivre le manuel de façon à arriver à telle page, à telle date. Mais pour l'ensemble des professeurs, trois points principaux suscitent l'inquiétude.

a) Il ne faudrait pas se contenter de la statistique brute qui engendre la comparaison. « Un tableau nous arrive comparant les résultats des élèves de 3e et de 6e année des écoles de la région ayant le même profil, et on entend les comparaisons et les commentaires, par exemple : c'est une telle qui enseigne dans cette classe cette année et elle n'a pas réussi. »

Les enseignants s'attendent à ce que les caractéristiques d'un milieu donné soient prises en compte, faute de quoi un enseignant risque d'être à tort jugé incompétent. Par exemple, explique l'un des participants, « dans la région administrative où se trouve mon école, les statistiques révèlent un taux de décrochage épouvantable. Mais c'est aussi une région où beaucoup d'emplois sont offerts dans les services et où le taux de chômage est faible, ce qui fait probablement partie des causes du décrochage. Si le jeune savait qu'en décrochant il ne trouverait pas d'emploi, il resterait peut-être à l'école et se forcerait un peu plus ».

Les enseignants voudraient aussi que l'on tienne compte du retard important de plusieurs enfants. « Dans la classe de mon fils, il n'y a pas d'élèves moyens, mais seulement un groupe d'élèves forts et un groupe important d'élèves très faibles. L'enseignante va-t-elle être imputable de ne pas avoir su les amener tous à la réussite? » Et une participante ajoute : « Si l'an passé, j'étais considérée comme un superprof parce que j'avais un supergroupe, est-ce que je vais être vue comme un moins bon prof cette année parce qu'une partie de mes élèves de 3e est de niveau 1re année alors que j'ai fait tout ce que j'ai pu? »

L'obligation de résultats devrait tenir compte des progrès faits par certains enfants. « Les chiffres finaux seuls ne traduisent pas la réalité du groupe. L'élève de niveau 1re année que j'ai reçu en 3e et que j'ai amené au niveau fin de 2e a fait des progrès et je suis fière de lui, mais cela n'est pas marqué sur le papier. Si je ne regarde que les statistiques, cet enfant est un boulet dans ma classe, alors que dans les faits, il a progressé. »

De plus, il ne faudrait pas mesurer uniquement les résultats « scolaires ». « Car lorsqu'un groupe vit beaucoup de conflits, l'enseignant a pu utiliser beaucoup d'énergie et de stratégies juste pour les amener à s'entendre et à travailler, avec comme aboutissement des résultats " scolaires " moyens. Et si ces efforts de l'enseignant ne sont pas mesurés, il risque de voir sa cote descendre »

b) L'obligation de résultats doit s'inscrire à l'intérieur d'une démarche planifiée et organisée où des cibles ont été fixées avec chaque professeur. « Si la reddition de comptes se fait quelques mois après le début de l'année au cours d'une rencontre avec la direction dans le but de trouver ensemble des moyens, je ne vois rien de menaçant à admettre que j'ai de la difficulté avec certains élèves. Mais si l'on nous sort des statistiques seulement en fin d'année en disant : " voici ta feuille de résultats, tu as tant d'élèves qui échouent ", c'est menaçant et c'est souvent injuste, parce qu'on a seulement le résultat final et que tout le processus d'amélioration quotidienne de la réussite est mis de côté. » Les participants refusent donc avec insistance une reddition de comptes qui serait faite « avec l'œil du superviseur qui cherche, à la fin, des poux toujours faciles à trouver et qui se contente de dire : " vous êtes en deçà des moyennes, vous n'avez pas réussi telle chose, pas fait telle chose " ». Le quand et le comment ont une grande importance.

c) Il faudrait que la reddition de comptes porte aussi sur les résultats positifs et non pas seulement sur le pourcentage d'échecs et le nombre de décrocheurs. « L'an passé, pour la première fois, j'ai reçu de ma direction une lettre de félicitations pour les bons résultats de mes élèves à l'examen du MEQ. »

Les participants sont d'accord sur le fait que même si cette obligation est menaçante, le personnel enseignant peut en tirer les bénéfices suivants.

L'obligation de résultats permet aux enseignants d'élargir et d'affiner la perception qu'ils ont de leurs élèves. « Cela nous oblige à les considérer comme des individus, ce qui n'était peut-être pas évident avant. Nous sommes amenés à nous parler des enfants et de ce qui se passe pour eux dans leur vie et pas seulement à l'école. »

Elle stimule l'école et chaque enseignant à se donner un portrait clair du niveau scolaire réel des enfants qu'ils reçoivent. Chacun peut alors se fixer des objectifs réalistes connus de tous, ce qui est sécurisant.

Elle oblige à s'arrêter, à réfléchir, à réévaluer le travail fait et à ne pas tenir pour acquis que la façon d'enseigner d'une autre époque peut perdurer.

Elle est une occasion, pour les enseignants, de mieux préciser leurs stratégies d'enseignement et elle peut être « un outil et un levier exceptionnels pour plus de créativité ».

Elle provoque et incite à se dépasser, « car l'obligation de résultats nous force à nous poser des questions et, le cas échéant, à admettre qu'on a pu se tromper et à accepter autre chose ».

Elle peut être également « un moteur pour la formation continue à laquelle un pourcentage relativement élevé d'enseignants résistent; parfois, elle incite à la formation par les pairs ».

Enfin, elle peut aider à rentabiliser au maximum « l'utilisation du peu de sous qu'on a ».

Afin que l'obligation de résultats soit une occasion de progrès pour les élèves qui sont dans les classes, les participants à la table ronde font

certaines mises en garde et proposent quelques pistes d'amélioration à l'intention de ceux qui l'ont conçue et qui veulent la mettre en œuvre.

On souhaite pouvoir y aller progressivement afin que les différentes facettes de la réforme en cours, qui est majeure, soient mieux intégrées et mieux coordonnées : « Le nouveau curriculum, la nouvelle évaluation, les cycles, les plans de réussite, c'est tout un programme! »

Les participants souhaitent que les dirigeants du système éducatif viennent voir sur place « dans quelles conditions et à quels coûts, pas seulement financiers, tout cela est mis en œuvre ».

Des informations supplémentaires seraient nécessaires sur cette obligation de résultats qui apparaît encore un peu vague actuellement. Par exemple, seul le volet « instruire » semble faire l'objet d'un regard critique et d'une obligation, comme si l'on n'avait pas à rendre de comptes sur la socialisation. Pourtant, « aider les élèves de tous âges à sortir des conflits et à avoir des comportements pacifiques peut être une partie essentielle d'un plan de réussite ».

Beaucoup d'écoute, d'appui et d'encadrement sont nécessaires pour que les enseignants, et même les directions d'école, ne se sentent pas menacés par la reddition de comptes. Car « l'obligation ne sera profitable que si l'on sait encourager les efforts de celui qui fait un petit pas, puis un autre, et maintenir cette flamme ».

Les normes administratives et syndicales, souvent paralysantes, devraient laisser plus d'espace à la créativité des enseignants qui cherchent des moyens d'améliorer les résultats. On souligne aussi un problème de ratio qui empêche d'innover, surtout lorsqu'un groupe comprend beaucoup d'élèves faibles, par exemple. Les équipes-écoles devraient pouvoir choisir leurs moyens en fonction de leur situation.

Il serait important de financer de la recherche du type recherche-action, pour que les résultats « gagnants » d'un bon nombre de réalisations faites dans les écoles et dans les classes soient utiles pour d'autres qui vivent les mêmes situations problématiques. On devrait diffuser partout les « petites » expériences positives tentées dans les classes.

Enfin, une réflexion de fond sur le sens du mot « réussite » reste nécessaire, si l'on veut s'en donner une interprétation commune.

Les six enseignants présents, qui ont manifesté une grande maturité et une conception très professionnelle de leur fonction, vivent déjà la culture de la réussite, comme c'est certainement le cas de bien d'autres enseignants au Québec. Ils ont retroussé leurs manches pour mettre en pratique avec des collègues de leur école, au bénéfice des enfants, des modes de fonctionnement plus collectifs parfois insécurisants. La table ronde se termine par trois rappels pressants de leur part :

Nous aimerions que l'on n'oublie jamais que les enfants sont les premiers bénéficiaires de toutes ces initiatives.

Nous soulignons que l'obligation de résultats est également une obligation pour les intervenants de l'ensemble de la structure scolaire.

Nous sommes d'accord pour que les enseignants rendent des comptes, mais il faut aussi que les responsables des autres paliers du système d'éducation fassent de même à l'égard des responsabilités qui leur incombent.

Se centrer sur les résultats et plus seulement sur les objectifs, c'est une culture nouvelle qu'il faut acquérir. Et un changement de culture est une démarche qui demande de la souplesse, un ajustement des exigences, et surtout du temps.

« Parce que la réussite, ce n'est pas quelque chose de fini une fois pour toutes, mais c'est quelque chose qui est toujours en mouvement. »

M^me^ Marthe Henripin est consultante en éducation.

Dans la foulée des préoccupations qui caractérisent la mise en œuvre des changements dans différents secteurs de l'administration publique, il semble que se profile à l'horizon des institutions scolaires québécoises une orientation de la gestion que l'on désigne par l'expression « obligation de résultats en éducation ». Bien qu'aucune définition officielle n'en ait à ce jour précisé la nature et le déroulement, il y a intensification de certains signes démontrant l'opportunité d'entreprendre une première réflexion au regard de cette thématique à la fois complexe et délicate.

En donnant la parole à sept directions d'écoles francophones et anglophones du primaire et du secondaire ainsi que des secteurs public et privé, *Vie pédagogique* a voulu créer une situation privilégiée de communication où chacun et chacune mettent en commun ce que leur inspire une telle perspective et répondent aux questions de la rédaction.

D'entrée de jeu, M^me^ Francine Pelletier affirme qu'elle ne saurait concevoir un modèle de gestion centré sur l'obligation de résultats sans l'associer à une politique d'évaluation et l'intégrer à un processus de reddition de comptes. S'il s'agissait de l'orientation retenue par le ministère de l'Éducation, elle précise que l'obligation de rendre compte ne saurait concerner le seul personnel d'encadrement : « La reddition de comptes doit être portée par une équipe-école à l'intérieur de laquelle la participation des enseignantes et enseignants est jugée prioritaire. »

L'obligation de résultats évoque aussi pour certains une démarche d'évaluation institutionnelle : si le ministère de l'Éducation l'inscrivait formellement dans une telle perspective, on considère qu'il s'agirait là encore d'une pratique qui exigerait d'être élaborée et mise en œuvre avec la participation indispensable du personnel enseignant.

La table des directions soulève deux interrogations de fond quant à l'émergence d'un nouveau concept d'obligation de résultats :

- À qui faudra-t-il rendre des comptes?
- Quels seront les objets ou les cibles de cette reddition de comptes?

M. Robert Céré souligne que le contexte de la décentralisation et de l'accroissement des pouvoirs et responsabilités confiés aux écoles peut servir d'assise à notre questionnement, laissant ainsi entrevoir la problématique de l'imputabilité : « Puisque la décentralisation rapproche la prise de décision du palier local, la personne qui prend les décisions est la personne imputable. Décentralisation et reddition de comptes procèdent donc d'une même logique de gestion; ainsi, l'enseignante ou l'enseignant qui a la possibilité de choisir son matériel, ses méthodes et approches ou

Photos : Denis Garon

ses façons d'évaluer est aussi imputable. »

Pour M^me^ Sylvie Chénier, l'obligation de résultats sonne plutôt comme un appel à la recherche d'un coupable à qui attribuer une faute. Par conséquent, elle craint qu'il ne s'agisse d'une stratégie antipédagogique susceptible de générer une démotivation plutôt qu'une adhésion aux objectifs de réussite du plus grand nombre d'élèves : « Il y aurait avantage à parler plutôt de **coresponsabilité** au regard des moyens à mettre en place dans chaque école, compte tenu du projet éducatif et des caractéristiques de la population scolaire locale. À ce propos, puisque la mission éducative est de conduire chaque élève vers le développement optimal de ses potentialités, est-il cohérent que le Ministère ne semble s'intéresser qu'à la mesure quantitative des résultats des élèves? »

Au sujet de ce questionnement, la majorité des participants perçoit en effet que le ministère de l'Éducation évalue le réseau des écoles par le seul aspect du rendement des élèves. M. Robert Labbé s'interroge quant aux nouvelles données qu'il serait possible de recueillir par l'utilisation d'un type de gestion axé sur l'obligation de résultats : « Actuellement, plusieurs indicateurs traditionnels sont disponibles : les résultats des élèves en pourcentage; les taux de réussite aux épreuves uniques; la diplomation par commission scolaire et par école, après 5, 6 ou 7 ans d'études au secondaire; les retards accumulés en 1^re^ secondaire (donc des données se rapportant aux élèves du primaire); le nombre de sorties sans diplôme; les indices socioéconomiques, etc. Quelles seraient donc les cibles de la reddition de comptes dans le cadre d'une obligation de résultats? »

Et tous de s'interroger également sur ce que l'instance à qui l'on rendra des comptes ferait de ce nouveau contenu.

Pour la plupart des directions d'école, les objectifs fixés en avant par le Ministère sont clairs. De façon très succincte, il s'agit d'améliorer la qualité des apprentissages et d'augmenter la persévérance scolaire et la diplomation, bref d'assurer la réussite éducative du plus grand nombre de jeunes. Rendre des comptes n'est pas nouveau : la planification annuelle, les plans d'action sur la réussite éducative, l'attribution d'allocations spécifiques, la mise en œuvre de politiques d'évaluation ou d'appréciation du rendement du personnel

comportent cette obligation et ont permis le développement des habiletés relatives à ce processus.

Comme plusieurs de ses collègues, M^me^ Marie Robert déplore le fait que les conventions collectives et la structure financière des écoles ne viennent pas appuyer la logique de la décentralisation et de la responsabilisation; de façon générale, on souhaite l'émergence d'indicateurs, de moyens et d'outils de nature qualitative qui serviraient à d'autres fins qu'à comparer les écoles entre elles ou à publier un palmarès des écoles dites performantes.

Somme toute, les participantes et participants se disent d'accord avec la reddition de comptes, mais pas à n'importe quel prix : il faut éviter que la gestion par résultats ne vienne compromettre l'esprit d'équipe laborieusement construit dans certains milieux compte tenu des nombreux départs à la retraite, de la mobilité du personnel, etc.) et surtout, à la suggestion de M^me^ Robert, « …que le Ministère n'évalue pas toutes les écoles sur une même base de réussite, tenant compte ainsi de la diversité des clientèles et des mandats pédagogiques de chacun des milieux; mentionnons, par exemple, la scolarisation des élèves en ISPJ et leur intégration réussie au monde du travail qui ne fait l'objet d'aucune attention spécifique alors que le calcul du taux d'obtention d'un diplôme des élèves du secondaire régulier est largement publié et commenté ».

La direction d'école est la seule instance qui puisse donner du sens à toutes les dimensions de l'évaluation de son milieu, mais elle ne peut être considérée comme le seul intervenant concerné par la reddition de comptes, étant donné le cadre légal réglementaire actuel et l'éventuelle professionnalisation de l'enseignement.

En réponse à cette question, plusieurs participants disent éprouver un profond malaise. Selon M. Labbé, « le réseau scolaire fait l'objet de pratiques statistiques qui découlent des approches normatives traditionnelles, alors que les milieux consacrent de plus en plus d'efforts à l'adoption de mesures critérielles d'évaluation ». D'autres ont remarqué qu'il y a souvent, au secondaire, de grandes variations dans les caractéristiques des cohortes d'élèves d'une année à l'autre; ces différences sont à ce point sensibles que, de l'avis de M. Céré on peut d'ores et déjà formuler une première condition à l'implantation d'un mode de gestion par résultats : les cibles de l'évaluation doivent être étalées dans le temps.

Au primaire, on souhaite également que le temps et d'autres facteurs particuliers soient pris en considération. À ce propos, M^me^ Chénier s'interroge sur le fait que les épreuves uniques continuent d'être administrées dans les écoles qui sont au tout début de la phase d'implantation de la réforme.

Les données statistiques tracent souvent des portraits de la situation dont on peut douter du réalisme ou dont on déplore les effets sur les parents. Par exemple, un établissement d'enseignement privé scolarisant plus de mille élèves est classé au dernier rang d'une région donnée : son taux de réussite est de 97 p. 100, alors que l'école qui obtient le premier rang, dans ce même réseau, affiche un taux de 100 p. 100 pour une population d'environ 150 élèves. En analysant les causes de cet écart de 3 p. 100, les intervenants ont cerné l'échec de deux élèves à une épreuve unique. Pourtant, l'école avait porté publiquement durant une année un classement provincial qui ne rendait pas compte des succès réels des jeunes qui la fréquentaient.

On signale aussi que les résultats des élèves d'une école primaire classée l'an dernier parmi les plus performantes ont chuté de 20 p. 100 pour l'année en cours. Hypothèse d'interprétation : l'école est devenue un lieu où sont concentrés les services adaptés aux élèves en difficulté.

Dans une autre école secondaire de premier cycle, la statistique ministérielle a fait état de 100 p. 100 d'élèves décrocheurs. La direction a revendiqué la possibilité de s'appuyer sur ses propres statistiques pour produire son plan de réussite éducative, alléguant que la méthodologie utilisée (l'âge des élèves en l'occurrence) ne pouvait être le seul facteur à considérer dans l'analyse du rendement des élèves de son milieu.

Mais il peut arriver aussi que l'on se réjouisse d'un scénario dans lequel une école secondaire, à cause d'une légère variation de ses résultats, ait gagné plus de 250 places dans le palmarès provincial…

Les expériences de chacun et de chacune témoignent de l'obligation de constituer ses propres statistiques plutôt que de se fier aux données issues des instances supérieures. Cet état de fait renforce la suggestion précédente de M. Céré selon laquelle l'engagement des écoles dans le choix des cibles de l'évaluation devrait être encouragé de même que l'étalement dans le temps des sessions de mesure statistique, pour autant que l'on maintienne l'utilisation des outils actuels. Enfin, les directions croient à la nécessité de développer des instruments qui portent sur les aspects qualitatifs de la réussite des jeunes et qui prendraient en compte les divers facteurs qui conditionnent leur succès.

De l'avis de M. Claude Potvin, « … que ce soit par le truchement de la supervision pédagogique, de la politique d'appréciation du rendement du personnel ou des plans d'action sur la réussite éducative, les enseignants s'expliquent déjà quant aux moyens, outils, approches et stratégies qu'ils et elles utilisent quotidiennement. » Au primaire, cependant, on peut difficilement parler de reddition de comptes portant sur les résultats des élèves comme tels, particulièrement dans le contexte de la mise en œuvre d'une réforme. Cependant, tous conviennent que l'analyse des résultats des élèves et la reddition de comptes se sont développées et se pratiquent davantage en adaptation scolaire.

Au secondaire, plusieurs affirment avoir les instruments nécessaires pour obtenir auprès des enseignants les explications relatives au rendement de leurs groupes d'élèves. Dans ces cas, il existe, selon M. Céré, des conditions facilitantes : le titulariat, la constitution d'équipes de niveau, etc. Au primaire, les équipes-cycles issues de la réforme offrent déjà des perspectives intéressantes. M^me^ Pelletier les considère comme une mini-instance devant regrouper non seulement les enseignants mais aussi les professionnels des services éducatifs et complémentaires.

M. Labbé signale les difficultés que pose le libellé de la tâche des enseignants dans la convention collective actuelle : « La formulation qu'on y retrouve inscrit les attributions dans un cadre trop rigide, laissant ainsi peu de latitude à la responsabilisation et à la professionnalisation de la fonction. »

Selon M. Potvin, il est plus difficile de responsabiliser une équipe que des individus au regard de leurs matières, de leurs groupes et des résultats de leurs élèves : « L'imputabilité se conçoit individuellement et la reddition de comptes devrait s'actualiser essentiellement auprès de la direction pédagogique de l'école et non auprès du conseil d'établissement. »

De l'avis des participants, la première étape d'un processus « correct », au sens éthique du terme, c'est de s'assurer qu'il résulte d'un engagement des personnes concernées dès le stade de son élaboration et tout au long de sa mise en œuvre. À ce propos, M. Labbé suggère que le ministre de l'Éducation pourrait se doter d'une table multipartite regroupant des représentants des groupes concernés par l'obligation de résultats : « Il faudra surtout éviter de développer un concept hors du lieu de son actualisation. »

Ce nouveau concept doit être articulé de façon claire, prévoir pour les intervenants la possibilité de choisir des cibles, comporter des balises d'interprétation et, à l'issue de son déroulement, éviter toute référence à l'ordre des sanctions découlant des résultats obtenus.

Devant la complexité d'un tel projet, il s'agit de ne pas tirer dans toutes les directions à la fois, d'où l'importance du choix des cibles de la reddition de comptes et des délais à consentir pour atteindre les résultats anticipés (facteur temps), tel que mentionné précédemment.

En résumé, la table des directions reconnaît au ministre le droit d'imposer des orientations. « Pour ce faire, il nous suffit d'évoquer que le ministre de l'Éducation est lui-même imputable des activités éducatives du réseau scolaire québécois auprès de la population qui l'a élu et auprès du parti qui lui a confié la direction d'un ministère », rappelle M. Potvin.

Toutes et tous insistent sur l'importance de ne pas succomber à un sentiment d'urgence. Nous serions dès lors autorisés à penser que la mise en œuvre de la gestion par résultats obéit à des considérations politiques plutôt que pédagogiques.

En ce qui a trait aux pouvoirs des écoles, plusieurs directions souhaitent que l'on réfléchisse à **l'obligation de moyens** plutôt qu'à l'obligation de résultats et que l'on désigne des personnes qui examineront le concept de responsabilité collective dans le milieu éducatif. Cette recommandation formulée par M^me^ Chénier se justifie par le fait que certaines directions estiment être davantage responsables de « tout mettre en œuvre » pour assurer la réussite des élèves, eu égard aux ressources humaines et financières dont elles disposent et aux balises que constituent les conventions collectives. Tous les participants conviennent que la reddition de comptes des cadres scolaires ne peut englober tous les facteurs qui conditionnent les résultats des élèves.

Enfin, selon M^me^ Pelletier, « un processus de reddition de comptes doit pouvoir s'appuyer sur le professionnalisme des enseignants qui démontrent un intérêt certain pour améliorer les résultats de leurs élèves, qui tiennent leurs connaissances à jour et qui assument individuellement leur développement professionnel au moyen de la formation continue ».

Si, par culture de l'évaluation, on entend le fait d'examiner en équipe les résultats des élèves, de s'interroger sur les facteurs qui les ont conditionnés, de formuler des hypothèses d'action, de les réajuster en cours de route et même de dégager de cette activité systématique ses propres besoins de perfectionnement, de telles opérations prennent place dans leur école, mais il ne s'agit pas d'un automatisme. Ces tâches sont habituellement assumées par la direction de l'école qui les porte à l'attention des enseignants en fonction d'un calendrier annuel de gestion qui varie d'un milieu à l'autre. Ce constat n'exclut pas le fait que certains enseignants démontrent un grand intérêt pour ce type de préoccupation et entreprennent individuellement de telles activités. Tous affirment qu'on doit tendre vers cet objectif et que la réforme peut être vue comme un moyen privilégié d'y parvenir.

Plusieurs participants souhaitent que chaque école se dote d'une structure propre pour examiner les problèmes, mais à leur avis, elle ne devrait pas se limiter aux résultats des élèves. « L'ensemble de la vie de l'école doit être considéré, notamment sa mission de socialisation », ajoute M^me^ Robert. Pour d'autres, les journées pédagogiques offrent d'intéressantes occasions d'échange avec les enseignants lorsque leur déroulement est planifié par niveau. Quelques-uns privilégient également ces rencontres non seulement à la fin des étapes mais à tous les cycles de 9 jours ou moins, selon le cas.

Au primaire, on constate en général que le fait, pour l'enseignant, de s'interroger sur les performances de l'élève, de planifier et d'évaluer sa pratique pédagogique est systématique lors du passage primaire-secondaire (élèves de 6^e^ année) et pour les EHDAA (élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage). Les approches retenues à l'égard des EHDAA (dans la Loi sur l'instruction publique et dans les règlements de chaque commission scolaire) ciblent chaque jeune individuellement.

« Au secondaire, l'émergence d'une culture de l'évaluation au sein des équipes-écoles pourrait être facilitée, par exemple, par le retour de ressources telles que les chefs de groupe », propose M. Céré. Ces enseignants, dont l'expertise pédagogique a été dans le passé et pourrait être encore aujourd'hui reconnue par les pairs, pourraient mettre leur expertise au service de leurs collègues et contribueraient assurément à introduire les nouvelles stratégies et approches qui seront officiellement mises en œuvre par la réforme, vers 2003. Outre le fait que cette tâche constitue en soi une préparation pertinente à la fonction de direction d'école (où le problème de relève se pose déjà), travailler en sous-équipe à la planification de l'évaluation et à l'analyse des résultats des élèves, et ce, avec un pair chef de groupe, est considéré comme étant moins menaçant et plus professionnalisant au regard d'une obligation de résultats.

D'autres moyens pourraient être déterminants dans l'émergence d'une culture de l'évaluation favorisant ce nouveau type de gestion : la formation de groupes d'élèves fixes, le titulariat, l'attribution de plus d'une matière aux enseignantes et enseignants du secondaire, l'établissement de sous-équipes, etc. « Dans ce dernier cas, il peut sembler qu'il soit plus facile d'assurer la cohérence de l'action, avec de tels groupes, mais la prudence est de mise, car ils peuvent générer parfois une dilution des responsabilités individuelles », rappelle M. Potvin.

Plusieurs préféreront interpréter la question sous l'aspect de « conditions gagnantes » ou facilitantes. Ainsi, quelques caractéristiques de fonctionnement ou encore certaines cibles d'action de la direction sont perçues comme des moyens de favoriser et de soutenir le développement d'une culture de responsabilisation dans leur milieu.

Selon M^me^ Chénier, « certains de ces moyens peuvent donner de bons résultats dans une école donnée et ne pas être efficaces dans une autre, chaque établissement ayant, lui aussi, sa propre " culture " organisationnelle ou collective ».

Voici les principales idées mises en relief par les participants et les participantes au cours de cette table ronde :

- Favoriser les projets qui contribuent à créer une identité forte et à développer un sentiment d'appartenance à l'école : soirée-hommage aux élèves scolarisés antérieurement; affichage de photos des enseignants ou des diplômés de telle ou telle décennie; dîner-causerie dont le conférencier ou la conférencière serait un personnage public ayant fréquenté l'école, etc.
- Privilégier un mode de gestion qui responsabilise de petites unités sur des objets précis de reddition de comptes (une école dans l'école).
- Encourager et négocier au besoin la stabilité des équipes de direction et des équipes-cycles chez les enseignantes et enseignants.
- Avoir une vision claire de ses objectifs et s'assurer de l'adhésion et de la complicité de celles et ceux qui s'efforcent de les atteindre.
- Comprendre le rôle des instances et le valoriser auprès des enseignantes et enseignants.
- Jouer son rôle : indiquer la direction à suivre.
- Prendre position, se tenir debout.
- Avoir des valeurs et des croyances, et en témoigner par ses gestes et son discours.
- Être constant, équitable, accessible, ouvert.
- Avoir une santé de fer et le sens de l'humour.
- Faire preuve de leadership et de transparence, savoir prendre du recul et savoir dire non.
- Connaître ses élèves, son milieu, ses dossiers, les problématiques de sa région.
- Mettre à jour ses compétences.

La rédaction remercie les directions d'école qui se sont volontiers prêtées à cet exercice d'anticipation et souhaite que leurs réflexions suscitent des discussions aussi éclairantes dans tout le réseau scolaire québécois.

M^me^ Mireille Jobin est consultante en éducation.

Pourquoi pas en acceptant, tout d'abord, de jeter un regard sur son milieu afin d'en cerner les forces et les faiblesses, comme le font les nombreuses écoles qui participent au projet d'évaluation de l'environnement socioéducatif des écoles primaires et secondaires proposé par une équipe de recherche de l'Université de Montréal? L'objectif de cette équipe, précise M. Michel Janosz, directeur du projet[1], professeur à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal et directeur scientifique du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), est de construire et de valider, en association avec le milieu scolaire, deux versions (une pour le primaire et une autre pour le secondaire) d'un questionnaire qui permettrait à l'équipe-école d'évaluer « le potentiel éducatif de l'environnement scolaire », autrement dit de voir si le climat qui règne à l'école est favorable aux apprentissages scolaires et sociaux des élèves.

Nous ne connaissons pas le but visé par chacune des dix-huit écoles primaires et de la centaine d'écoles secondaires engagées dans ce projet, mais nous croyons que pour certaines d'entre elles, répondre au questionnaire pourrait bien constituer le premier pas d'une démarche d'amélioration continue. C'est du moins ce que nous avons perçu dans les propos des personnes de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys que nous avons eu le plaisir de rencontrer en compagnie de M. Janosz. Il s'agit de M^me^ Viviane O'Neill, directrice de l'école primaire Paul-Jarry, à Lachine, de M. Robert Daigle, directeur de l'école secondaire Saint-Germain-de-Saint-Laurent, de M. Jean Cardin, enseignant à l'école secondaire Émile-Legault, ainsi que de M. Denis Leclerc, psychoéducateur à l'école Émile-Legault et responsable de la mise en œuvre du projet dans l'ensemble de la Commission scolaire.

Animée par la préoccupation d'offrir aux écoles un instrument d'évaluation de qualité qui les aiderait à prévenir les problèmes qui ont une incidence sur la réussite des élèves (violence, absentéisme, drogue, indiscipline, etc.) et à intervenir à bon escient, l'équipe de recherche a retenu trois composantes de l'environnement socioéducatif de l'école : le climat scolaire, les pratiques éducatives, les problèmes scolaires et sociaux. Le climat scolaire est examiné sous cinq aspects : le climat relationnel, le climat éducatif, le climat de sécurité, le climat de justice et le climat d'appartenance. Plusieurs catégories de pratiques éducatives sont explorées dont l'encadrement des élèves, l'accent mis sur la réussite des élèves, le système de reconnaissance, la qualité de l'enseignement, le temps qu'on y consacre, les occasions d'investissement scolaire et parascolaire, la participation des parents et le leadership éducatif de même que le style de gestion de la direction. Le questionnaire permet d'explorer deux types de problèmes, ceux qui relèvent de la scolarisation proprement dite : indiscipline, motivation et rendement, et ceux qui touchent la socialisation en général : violence entre élèves, entre élèves et enseignants, entre élèves d'ethnies différentes, consommation et vente de psychotropes[2].

Au secondaire, tous les élèves répondent au questionnaire et les résultats sont disponibles par échelon, alors qu'au primaire, seuls les élèves de 4^e^, 5^e^ et 6^e^ année y répondent et les résultats remis à l'école sont ceux de l'ensemble des élèves seulement. Tous les adultes de toutes les catégories de personnel répondent au questionnaire. Soixante-quinze pour cent des questions sont les mêmes que celles qui sont posées aux élèves. L'information collectée porte sur les perceptions des personnes par rapport aux diverses composantes de l'environnement socioéducatif ainsi que sur l'agir. Les faits permettent de pondérer les perceptions. Par exemple, les élèves peuvent considérer qu'il y a beaucoup de violence à leur école, alors que les faits montrent qu'il y a très peu de victimes. Modifier la perception des élèves en ce qui concerne la sécurité à l'école n'entraîne pas le même type d'actions que s'il y avait vraiment beaucoup de victimes et qu'il fallait renforcer les mesures de sécurité.

L'analyse des réponses fournit un portrait de l'environnement socioéducatif avec ses zones de force et de vulnérabilité, ainsi que des pistes d'action. Le questionnaire sert à évaluer la situation; il n'est pas un outil d'intervention à proprement parler, mais il peut susciter des réflexions et même des actions. Il peut être le point de départ d'un processus; il appartient à chaque école d'utiliser ou non l'information obtenue.

Pensé d'abord pour le secondaire, le projet de recherche a débuté en 1999. À l'automne 2001, 65 000 élèves et adultes d'une centaine d'écoles secondaires de différentes régions du Québec avaient été rejoints. La version pour le secondaire est maintenant définitive, alors que celle qui a été adaptée pour le primaire a été mise à l'essai en 2000-2001 dans dix-huit écoles de deux régions du Québec. La validation des questionnaires se poursuit cette année dans une centaine d'écoles primaires de diverses régions. Subventionné par le Centre national de prévention du crime, ce projet bénéficie également du soutien du ministère de l'Éducation, de la Direction de la

santé publique de la Montérégie et de celle de Montréal-Centre ainsi que d'autres organismes qui se préoccupent du développement social des jeunes[4].

Qu'est-ce qui peut motiver des écoles à participer à un projet d'évaluation de ce type? À la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, quatorze écoles secondaires sur dix-sept et six écoles primaires l'ont fait librement. Ont-elles été séduites par les propos convaincants des concepteurs du projet ou y ont-elles vu une occasion de développement à ne pas rater? Pour sa part, M. Daigle affirme qu'il a été immédiatement intéressé par la démarche lorsqu'elle a été présentée aux directeurs et directrices d'école au cours d'une de leurs réunions. Occupant depuis à peine un an le poste de directeur de l'école secondaire Saint-Germain-de-Saint-Laurent, il s'était fait une idée de l'école, mais il n'était pas certain que tous partageaient sa perception et il jugeait qu'il serait avantageux que tous les adultes de l'école fassent une même lecture de la réalité. Sa seule inquiétude portait sur la confidentialité des résultats. Pour rien au monde, il n'aurait voulu se retrouver devant un nouveau palmarès des écoles. Sa petite école, qui reçoit environ 425 élèves de 1re et de 2e secondaire, est située dans un milieu fortement multiculturel. Cette inquiétude était d'ailleurs partagée par Mme O'Neill, qui dirige une école en milieu défavorisé. Les garanties de confidentialité qu'on leur a données les ont satisfaits. En effet, comme l'indique M. Leclerc, à part lui, à sa commission scolaire, personne n'a en main les résultats de toutes les écoles participantes. Lorsqu'il reçoit la compilation des résultats, il en fait l'analyse et présente à chaque école les données qui la concernent. Chaque école a désigné un ou une responsable, généralement une professionnelle ou un professionnel non enseignant, pour coordonner l'opération, lequel ou laquelle a reçu une formation d'une journée ou deux. La plupart des écoles ont aussi formé un comité de travail auquel participe un membre de chaque catégorie de personnel et parfois même un ou une élève.

L'idée de voir ses perceptions confirmées ou infirmées par un moyen objectif plaisait à Mme O'Neill. Ayant un service de garde à son école, elle appréciait grandement le fait que l'enquête touche toutes les catégories de personnel. De plus, l'évaluation de l'environnement socioéducatif pouvait favoriser la réalisation d'un autre projet auquel quatre écoles de Lachine, dont la sienne, participent, puisque les quatre écoles en question ont décidé de répondre au questionnaire.

Quant à l'école secondaire Émile-Legault, qui reçoit les élèves de 3e, 4e et 5e secondaire, M. Jean Cardin remarque que le projet arrivait à point puisqu'elle était justement dans une période de remise en question. En effet, l'équipe-école réfléchissait depuis quelques années sur sa façon de créer un meilleur climat éducatif, de sorte que l'offre de tracer un portrait de l'école a été très bien reçue par le personnel réuni en assemblée générale. On y a vu un outil qui pourrait peut-être fournir des pistes pour améliorer la qualité de l'environnement.

Dans les deux écoles secondaires, les enseignants et les enseignantes ont répondu au questionnaire au cours d'une assemblée générale et l'ont fait remplir par leurs élèves en classe. À l'école primaire, pour éviter de créer des situations tendues ou d'influencer les élèves, les enseignants et les enseignantes n'ont pas fait passer le questionnaire à leurs propres élèves; ils ont changé de classe. Quant à eux, ils y ont répondu à l'école, une journée où la directrice était absente et où la plupart des membres du personnel étaient présents; les autres l'ont fait chez eux. L'équipe de recherche souhaitait que, dans la mesure du possible, le personnel réponde en même temps au questionnaire. Dans les trois écoles, les membres du personnel ont bien perçu la rigueur et le sérieux avec lesquels l'opération était menée, ce qui ne pouvait que favoriser l'acceptation sans réticences des résultats.

Nous nous attardons ici à ce qui s'est passé dans les deux écoles secondaires parce que, au moment de notre rencontre, le comité de l'école de Mme O'Neill venait tout juste de recevoir les résultats et s'interrogeait sur la meilleure façon de les présenter à l'ensemble du personnel. Il faut dire que l'information qui ressort de l'enquête est abondante et qu'il importe d'éviter de submerger l'équipe de données éparses. Ce ne sont pas nécessairement les résultats isolés qui sont intéressants, mais les schèmes qui s'en dégagent.

À l'école secondaire Saint-Germain-de-Saint-Laurent, élèves et personnel ont répondu au questionnaire en février 2000. Les résultats sont arrivés en mai et, immédiatement, le comité composé d'un représentant de chaque catégorie de personnel a été formé et a insisté pour présenter sans tarder les résultats à l'ensemble du personnel. La décision a alors été prise d'établir des priorités d'action avant la fin de l'année. Aussi, en juin, le personnel divisé en équipes a-t-il déterminé les pistes qu'il voulait explorer en août. L'équipe-école a choisi de travailler à améliorer le climat de sécurité à l'école et a élaboré à cet effet, au mois d'août, un plan d'action qui précisait des interventions collectives pour améliorer la perception que les élèves ont de la sécurité en général, améliorer la sécurité dans les lieux les plus problématiques et faire en sorte que l'élève sente que l'adulte s'impose en toute circonstance. De plus, chaque membre du personnel était invité à y ajouter des actions individuelles. À la fin de l'année 2000-2001, l'équipe a évalué l'effet de ses interventions et en a établi un bilan positif. Constatant les progrès accomplis, l'équipe-école a voulu maintenir le cap sur l'amélioration du climat de sécurité pour ne pas perdre les acquis en ajoutant, pour 2001-2002, des actions pour augmenter le sentiment d'appartenance. Selon Robert Daigle, « le fait d'agir rapidement après la réception des résultats a donné à l'équipe-école une erre d'aller qu'elle n'a pas perdue depuis ».

À l'école secondaire Émile-Legault, c'est plutôt l'amélioration du sentiment d'appartenance qui a été retenue comme priorité. Aussi a-t-on créé un comité « qualité de vie » formé de représentants de tous les groupes de l'école. Ce comité se préoccupe de bonifier l'environnement sur plusieurs plans afin que les élèves se sentent bien accueillis à l'école et qu'ils la perçoivent comme leur école. On a ensuite mis en place un système de reconnaissance et de valorisation des bons coups des élèves. Ainsi, chaque mois, les enseignants et les enseignantes doivent s'arrêter, jeter un regard sur tous leurs élèves pour désigner ceux et celles qui se sont démarqués par leurs efforts, leur constance au travail, leurs résultats ou leurs progrès. Les critères retenus sont nombreux parce qu'on veut souligner le travail d'un grand nombre d'élèves. Les élèves choisis sont invités à rencontrer les membres de la direction qui ont ainsi la chance de reconnaître les élèves pour ce qu'ils font de bien et non seulement pour leurs comportements inappropriés.

Toujours dans l'optique de créer un sentiment d'appartenance, l'école Émile-Legault, en collaboration avec les Fonds Jeunesse, ouvre ses portes de 15 h 30 à 17 h et offre des cours de natation, d'animation de terrain de jeux, de premiers soins, de danse, etc. Et ce n'est pas fini, parce qu'après avoir effectué un sondage auprès des élèves, l'école entend leur offrir des activités parascolaires pendant la semaine de relâche et les journées pédagogiques. Plus encore, elle se propose d'inviter les élèves de 5e et de 6e année du primaire à venir pendant les journées pédagogiques participer à des activités animées par les jeunes de 4e et 5e secondaire inscrits aux cours d'animation de terrain de jeux; elle offre ainsi à ces derniers une occasion de réinvestir leurs acquis et

espère également modifier la perception quelque peu négative que le milieu a de l'école secondaire.

Pour ces deux écoles secondaires, les retombées du projet d'évaluation de l'environnement socioéducatif sont évidentes. La démarche est bien engagée. Va-t-elle se poursuivre? Et comment se situe-t-elle par rapport à l'ensemble des demandes adressées à l'école?

Robert Daigle croit que la démarche entreprise dans son école va continuer parce que les progrès sont visibles et que le sentiment d'avancer est bien présent. L'équipe-école constate qu'elle a tout à gagner en élaborant un plan d'action. Il ne craint pas d'affirmer que cette démarche l'a même aidé, lui, comme directeur, à mieux travailler à l'appropriation de la réforme parce que le chemin tracé par le travail collectif effectué pour bâtir un plan d'action a ouvert la voie et établi une façon d'aborder la réforme. Actuellement, un comité de pilotage de la réforme constitué sur le modèle du comité du projet prépare le terrain, représente les membres du personnel et soumet le contenu à l'assemblée générale. De plus, si le projet éducatif devait être réécrit, divers éléments des plans d'action en feraient partie.

Jean Cardin et Denis Leclerc, eux, sont convaincus que l'école ne peut plus reculer après ce qui a été accompli. Il est possible qu'après cinq ou six ans, les gens ne se souviennent plus de l'origine de tout ce qui a été mis en place, mais les acquis sont là pour rester, affirment-ils.

Tant mieux si la démarche continue et si tous les aspects de l'environnement socioéducatif de l'école s'en trouvent améliorés. Cependant, comment situer les actions visant l'amélioration du climat de sécurité ou du sentiment d'appartenance dans le paysage de l'obligation de résultats? Vont-elles augmenter la réussite de l'élève? Pour Robert Daigle, « le climat, c'est le bouillon dans lequel tout mijote »; si le bouillon est bon, le plan a des chances d'être meilleur. Jean Cardin considère qu'un meilleur climat ne peut que favoriser la réussite des élèves. Lorsque ses élèves de l'adaptation scolaire arrivent en classe perturbés par un conflit qui a eu lieu à la récréation, il ne peut pas les mettre immédiatement au travail. Il doit prendre le temps de discuter des événements avec eux.

Il est difficile de mesurer l'effet du climat de l'école sur la réussite des élèves, mais les acteurs de l'école semblent certains que son amélioration ne peut qu'être profitable en classe. D'ailleurs, le fait que les plans de réussite demandés aux écoles retiennent des indicateurs de fin de parcours comme les résultats scolaires ou le taux de décrochage rend souvent difficile l'établissement de liens entre ces plans et la démarche d'évaluation de l'environnement socioéducatif. Mais pour Viviane O'Neill, ces liens doivent exister parce que son école, comme d'autres, participent à plusieurs programmes de soutien dont celui à l'école montréalaise, ce qui suppose de nombreux plans d'action. Le projet éducatif, les plans de réussite, le programme de soutien à l'école montréalaise, les programmes pour contrer la violence, bref, toutes les actions menées à l'école doivent être cohérentes. Il en est de même des actions qui découleront de l'évaluation de l'environnement socioéducatif de l'école.

Nous avons demandé à nos interlocuteurs et interlocutrices s'ils considéraient le questionnaire qui leur a été soumis comme un outil utile. Oui, ont-ils affirmé, parce que ce questionnaire leur fournit des renseignements dont l'école a toujours besoin pour confirmer ou infirmer des perceptions ou pour évaluer des actions. Par exemple, Viviane O'Neill a pu constater que les actions pour contrer la violence mises en œuvre à son école depuis quelques années n'avaient pas donné tous les résultats escomptés. Les enseignants et les enseignantes qui croyaient que le sentiment d'appartenance était fort parce que leur école est petite se sont aperçus que la réalité était quelque peu différente. Même si, au dire de Michel Janosz, de façon générale les résultats ne suscitent pas de grandes surprises, il arrive que l'on fasse des découvertes étonnantes, comme l'ont montré les réponses des élèves qui trouvaient qu'on ne leur demandait pas assez de travail.

De plus, le questionnaire est utile parce que, n'étant pas menaçant pour le personnel enseignant, il favorise une évaluation sereine. Personne n'est pointé du doigt, sauf la direction qui doit être particulièrement solide pour accepter de s'engager dans la démarche. Le caractère confidentiel des résultats assure que l'école ne sera ni comparée ni classée. Comme le dit Michel Janosz, « l'humiliation publique n'a jamais fait progresser personne ». On aime rappeler cette vérité lorsque les écoles ou le personnel enseignant sont en cause, mais il serait bon de garder présent à l'esprit le fait qu'elle s'applique aussi aux élèves.

Le questionnaire est également utile non seulement parce qu'il permet d'intervenir pour redresser des situations problématiques, mais aussi parce qu'il contribue à prévenir une détérioration du climat. Par exemple, si un élève pense qu'il y a beaucoup de violence à l'école et que plusieurs jeunes possèdent des armes, il risque de vouloir en apporter une pour se défendre, ce qui ne fait qu'envenimer la situation.

Enfin, et surtout, le questionnaire est utile parce qu'il permet à l'équipe-école de faire un premier pas ensemble sur un chemin qui n'est pas tout tracé, mais qui peut déboucher sur une volonté de changer la situation.

Cela dit, cet outil est-il différent de tous ceux élaborés depuis la vague d'évaluation institutionnelle qui a marqué les années 70 jusqu'à la construction de *l'Instrument d'autoanalyse pour favoriser la réussite à l'école secondaire* qui a couronné les travaux sur les bonnes écoles des années 90. Oui et non. Oui, en ce sens qu'il touche à la fois le primaire et le secondaire, et que, signe des temps sans doute, il met davantage l'accent sur le diagnostic de problèmes graves : violence, drogue, etc. Non, parce que comme les autres instruments d'évaluation, il vise à tracer un portrait de la réalité qui peut être le point de départ d'une démarche collective d'amélioration. Or, quel que soit l'aspect sur lequel une équipe-école choisit de travailler, une telle démarche ne peut qu'être bénéfique si elle se poursuit assez longtemps.

Nous savons toutefois que peu d'écoles ont utilisé les outils mis à leur disposition dans le passé. La conjoncture a-t-elle suffisamment changé pour que, cette fois, tous les acteurs de l'école acceptent de se pencher sur l'environnement socioéducatif qu'ils offrent aux jeunes et cherchent ensemble la façon dont ils pourraient le rendre meilleur? Il faut le croire puisque, comme on l'a vu, un grand nombre d'écoles ont bien voulu faire le premier pas qui consiste à examiner sa situation. Or, ne dit-on pas que c'est le premier pas qui coûte le plus? Dans tous les milieux, et peut-être à l'école plus qu'ailleurs, s'engager dans une démarche de changement de ses pratiques requiert ce que Philippe Meirieu a si justement nommé « le courage des commencements »[4].

M^me^ Luce Brossard est rédactrice pigiste.

---

1. Le projet *Questionnaire sur l'évaluation de l'environnement socioéducatif des écoles primaires et secondaires* (QES) est codirigé par M. François Bowen avec la participation de M. Roch Chouinard et de M^me^ Nadia Desbiens, tous trois professeurs au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal et membres du CRIRES.
2. Le modèle théorique sur lequel s'appuie le projet a été exposé par les chercheurs dans un article publié en 1998 : JANOSZ, Michel, Patricia GEORGES et Sophie PARENT. « L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu », *Revue canadienne de psychoéducation*, vol. 27, n° 2, 1998, p. 285-306.
3. Pour plus de renseignements sur le projet, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice de l'équipe de recherche, M^me^ Christiane Bouthillier, par courriel (christiane.bouthillier@umontreal.ca).
4. MEIRIEU, Philippe. *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995.

Il suffit d'entrer dans l'école La Source, de la Commission scolaire des Draveurs, d'échanger avec quelques intervenants et d'assister à diverses activités pour vite se rendre compte que l'engagement des enseignants et enseignantes, la détermination et le soutien de l'équipe de direction et l'implication du conseil d'établissement sont les premiers indicateurs de l'actualisation d'une démarche pour la plus grande réussite de ses quelque 515 élèves.

C'est d'ailleurs dans un climat d'équipe que Monique Beaudoin, directrice, Denis Brazeau, Marie Le Bourdais et Pierre Girard, enseignants, Chantal Guérin, technicienne au centre d'aide, Danièle Côté, orthopédagogue ainsi que Rachelle Laporte, parent, ont présenté, tout au long de l'entrevue, une démarche concrète ramenant à l'avant-scène le vécu pédagogique de l'école.

À la lecture du plan de réussite de l'école La Source, on a nettement l'impression que chaque élève qui entre dans cette école y trouve, par le biais des diverses activités, une forme de garantie de plein développement, pour lequel toute l'équipe-école sert de filet de sécurité! Cette organisation pédagogique a été mise en œuvre pour satisfaire à l'obligation de résultats inscrite dans le plan de réussite du ministère.

M^me^ Beaudoin souligne que le plan établi pour 2001-2002 se définissait en très grande partie par la reconduction des mesures mises en place la première année. Il faut noter que l'équipe de direction de l'école La Source a été complètement renouvelée. Pour cette nouvelle équipe, l'élaboration du plan de réussite était en quelque sorte une course contre la montre dont M^me^ Beaudoin rappelle les principales étapes : présenter le processus d'élaboration du plan au conseil des enseignants; recueillir des commentaires auprès de l'ensemble des membres de l'équipe-école; mettre en place un comité ad hoc pour l'élaboration du nouveau plan de réussite à partir de l'évaluation de chaque mesure du plan de l'année précédente; soumettre la version préliminaire du plan pour commentaires au conseil d'établissement, au comité des partenaires ainsi qu'aux membres de l'équipe-école; enfin, rencontrer l'équipe et effectuer quelques dernières corrections avant de soumettre le plan pour obtenir l'approbation officielle du conseil d'établissement et du comité des partenaires.

Photo : Denis Gagné

M^me^ Beaudoin précise que si les critères quantitatifs mesurent bien les cibles et les taux, en ce qui concerne plusieurs des mesures, il faut toutefois s'appuyer sur l'observation et le vécu. Elle ajoute qu'il y a également dans le plan de réussite des objectifs à plus long terme et que tout n'est pas quantifiable. Elle souligne que ce qui la rassure est le fait qu'on se réajuste régulièrement en corrigeant ce qui ne va pas. L'évaluation se fait au quotidien, en se demandant si l'on a observé quelque chose de particulier et si l'on doit se réajuster. Cette façon de faire permet de constater les progrès des élèves. M^me^ Danièle Côté, orthopédagogue, particulièrement préoccupée par la situation des élèves en difficulté, souligne qu'il faut se donner le temps de s'approprier le plan de réussite, de prendre le temps de le vivre et de permettre aux mesures de rapporter les dividendes. Selon M^me^ Beaudoin, il est important de faire de la régulation proactive, interactive et rétroactive et, tout comme il faut respecter le rythme de l'élève, il faut aussi tenir compte de la cadence d'implantation des mesures.

Selon Denis Brazeau, le fait de mettre par écrit les objectifs, les moyens et quelques indicateurs de performance, est utile pour évaluer la démarche et l'atteinte des objectifs proposés. Plusieurs de ces objectifs et moyens étaient présents auparavant, mais ils étaient moins bien structurés. Selon Pierre Girard, la structure du plan de réussite vient aider à préciser ce que l'on fait déjà. Quant à Marie Le Bourdais, elle voit également le plan de réussite comme un outil qui permet de constater qu'on devient de plus en plus compétent à différencier notre pédagogie pour aider nos élèves. Pour Denis, Pierre et Marie, la force du plan de réussite de l'école La Source, c'est d'être « leur plan », dans lequel ils se sentent vraiment soutenus par la direction et les parents du conseil d'établissement.

Les enseignantes et les enseignants nous disent que les liens directs entre le plan de réussite et leur pratique ne sont pas très évidents, mais ils mentionnent que c'est davantage la prise de conscience plus accrue des besoins de réussite des jeunes qui les rend plus alertes face aux apprentissages de leurs élèves. *« Nous croyons être plus aux aguets tant de la réussite de nos élèves que d'une réelle pratique réflexive. »* Il est également possible de faire quelques liens, ne serait-ce qu'à partir de la motivation des élèves dans les ateliers inscrits à la marge de manœuvre, ou encore, selon Pierre Girard, par l'intégration de la perspective du projet de l'école orientante et par la consolidation de la formation acquise en enseignement stratégique.

Consciente de la quantité, de la diversité et de la richesse des activités offertes à l'école La Source, M^me^ Beaudoin souligne que l'école perçoit l'élève dans sa globalité et que les différentes mesures tiennent compte à la fois de son développement intellectuel, personnel, social et physique. L'impact des mesures suivantes est en effet réel sur la motivation et le sentiment d'appartenance des élèves à l'école et à la communauté :

- les petits déjeuners servis tous les matins;
- le projet des grandes sœurs et grands frères jumelés aux élèves ayant des carences affectives ou des problèmes d'adaptation;
- le programme acti-récré, qui permet à quelque seize jeunes de développer le leadership, l'estime de soi, le sens des responsabilités et un fort sentiment d'appartenance;
- la mise en place du Comité des partenaires (CLSC, CHSLD, Ado-jeune, St-Vincent-de-Paul, école

Le Progrès, Caisse populaire, policier éducateur, conseiller municipal, etc.) qui se préoccupe des problématiques de quartier autant durant les heures de classe qu'à l'extérieur de l'école;

- le développement d'un centre de la petite enfance;
- le club des devoirs, animé par deux intervenantes d'Adojeune, après les heures de classe;
- le club des Petits Débrouillards.

Mme Beaudoin reconnaît le caractère essentiel de toutes ces activités qui concourent à créer un milieu de vie dynamisant pour l'élève, mais elle ajoute que certaines mesures devraient avoir des incidences plus marquées à l'égard de la problématique du retard scolaire, notamment l'organisation des services aux élèves en difficulté.

Danièle Côté et Chantal Guérin nous expliquent comment sont organisés ces services. Au départ, on a constitué une équipe de base regroupant la directrice, l'orthopédagogue, la technicienne du centre d'aide et la psychologue. Cette équipe a tenu, en début d'année, des rencontres avec chaque enseignante ou enseignant afin d'identifier les élèves qui avaient des besoins particuliers et d'élaborer pour chacun de ces derniers un plan d'intervention. C'est dans la foulée des nouvelles orientations des services aux élèves en difficulté que de telles équipes ont été mises en place et structurées en fonction de la philosophie de chacune des écoles de la Commission scolaire des Draveurs, en septembre 2000. À l'école La Source, pour faire suite à l'élaboration du plan d'intervention, chaque membre de l'équipe de base et chaque enseignant concerné doit élaborer son propre plan d'action, lequel est révisé aux huit semaines. Cette démarche représente, pour chaque membre de l'équipe de base, quelque 170 plans d'intervention et 170 plans d'action. Pour Danièle Côté, le plan d'action ainsi revu et ajusté régulièrement n'est pas statique mais dynamique. Ce processus de suivi des plans est une idée de Mme Céline Lacroix, directrice jointe de l'école. L'effort en vaut-il la peine? Oui, nous disent les enseignants! « Le plan d'action est un outil qui nous permet de mieux cerner et évaluer notre intervention. Nos plans d'action, revus aux huit semaines, nous permettent de suivre les progrès de nos élèves et de réviser nos modes d'intervention. » Comme le souligne Mme Beaudoin, le fait de constater un progrès représente un levier pour poursuivre vers la réussite. Le suivi régulier, le soutien à l'enseignant et à l'élève, la collaboration et la communication entre les membres de l'équipe et les enseignants sont certes les éléments clés de la réussite de cette mesure.

Pour la direction, compte tenu que les élèves à risque représentent 30 p. 100 de l'effectif scolaire, cette mesure s'avère un bon outil et un processus très riche, car on peut voir de mois en mois et d'une année à l'autre les acquis et les progrès des élèves ainsi que l'aide reçue, tout en offrant une information continue aux parents. Mme Beaudoin insiste également sur l'orientation du centre d'aide, qui est d'intervenir autant auprès des familles qu'auprès des élèves.

Mme Rachelle Laporte, parent siégeant au conseil d'établissement, mentionne que plusieurs activités qui découlent du plan de réussite ainsi que l'organisation particulière des classes à aires ouvertes augmentent la motivation, le partenariat ainsi que le sentiment d'appartenance des élèves. Mme Laporte souligne le travail important effectué par les parents bénévoles lors des petits déjeuners et des levées de fonds. Elle ajoute également que des mesures du plan de réussite telles que l'utilisation de la marge de manœuvre en ateliers ou encore le volet « *team leader* » de l'acti-récré favorisent l'engagement des parents. Selon Mme Beaudoin, l'école devra toujours faire un travail d'information auprès des parents pour les sécuriser et favoriser, pour la plus grande réussite des élèves, la concertation entre l'école et la communauté.

Selon Mme Beaudoin et les enseignants, **trois mesures** ont certes un effet observable sur la **motivation** des élèves. La première est l'utilisation de la marge de manœuvre par cycle, soit l'équivalent d'une heure, chaque semaine ou toutes les deux semaines. Mis en place en septembre 2001, **cet aménagement du temps** sous forme d'ateliers favorise le transfert des connaissances dans différentes situations d'apprentissage. Les projets, auxquels participent également les spécialistes, peuvent s'étendre sur une semaine, un mois ou encore deux mois. L'aménagement des ateliers relève entièrement de l'équipe-cycle. Ainsi, orchestré par les 29 enseignants et enseignantes de l'école La Source, cet aménagement pédagogique du temps apparaît déjà comme une source de motivation pour l'ensemble des élèves, tout en permettant d'introduire la notion des compétences transversales au troisième cycle.

La deuxième mesure est le projet **acti-récré.** Comme nous l'explique M. Santo Mazzoleni, éducateur physique à l'école, ce projet vise le développement des compétences liées au leadership et à la coopération. De plus, il s'agit d'offrir aux enfants la possibilité de développer un rapport dynamique avec leur milieu en devenant acteurs et non seulement spectateurs. À l'école La Source, seize élèves de la fin du 2e cycle et du 3e cycle ont déjà reçu une formation spéciale leur permettant d'animer des activités lors des récréations. Au moment de ma visite à l'école, j'ai d'ailleurs eu l'occasion d'assister à une acti-récré, tout comme j'ai eu le plaisir d'échanger avec Michael Dallaire et Francis Sabourin, élèves du 2e et du 3e cycles, tous les deux « *team leader* », animant un groupe d'élèves du premier cycle... des compétences transversales en plein développement et une situation d'apprentissage des plus signifiantes... c'est le moins qu'on puisse dire.

Enfin, la troisième mesure qui donne de bons résultats est la révision des PIA aux huit semaines. Plusieurs élèves utilisent déjà des stratégies de dépannage plus efficaces; d'autres ont réussi à développer des attitudes et des comportements plus positifs, ce qui accroît leur motivation et multiplie leurs chances de succès.

Huit enseignants et enseignantes du premier et du troisième cycle préconisent une approche qui permet à une équipe de deux, trois ou quatre enseignants de partager les tâches auprès de deux ou trois groupes d'élèves. Lors de ma visite, j'ai eu l'occasion d'assister à une activité où trois enseignantes et un enseignant du premier cycle, soit Sylvie Blais, Sophie Sauvé, Josée Bazinet et Denis Brazeau, se partageaient l'enseignement à trois groupes multi-niveaux (au total, 72 élèves). Denis Brazeau souligne quelques points forts de cet aménagement, dont la possibilité d'offrir aux élèves différents modèles d'enseignants et personnes significatives et aux élèves à risque de deuxième année de s'intégrer aux élèves de première pour une leçon, ou l'inverse. Selon Sophie Sauvé, d'autres avantages sont le temps gagné à la préparation, l'élaboration des projets en équipe, la richesse des échanges pédagogiques et le soutien de l'équipe, mais particulièrement la plus grande motivation des élèves. Mme Beaudoin croit que la beauté de ce projet, c'est que deux des enseignants peuvent travailler à temps plein avec les élèves en difficulté et en même temps laisser filer les élèves plus rapides et compétents avec le troisième enseignant, tout en respectant le rythme de chacun. L'équipe de la direction de l'école La Source estime donc que plus les modèles pédagogiques permettent de répondre aux besoins de chaque élève, le mieux on contribue à la réussite de tous.

Mme Adèle Gourd est consultante en éducation.

Photo : Denis Gagnon

En effet, certaines écoles ont élaboré un plan de réussite à partir de constats et de caractéristiques propres bien avant la mise en place des plans de réussite du MEQ. C'est le cas de l'école secondaire Sieur-de-Coulonge, de la Commission scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais, où quelque 465 élèves et 33 enseignantes et enseignants semblent bien avoir quelques longueurs d'avance dans la mise en œuvre de leur plan de réussite. Comme nous l'explique le directeur, M. Jacques Rivest, les piètres résultats obtenus dans son école au début des années 90, et cela malgré les efforts des intervenants, ont sonné l'alarme et suscité une réflexion qui a mené l'équipe à se questionner et à chercher des pistes qui permettraient d'améliorer la réussite scolaire de l'ensemble des élèves.

Aujourd'hui, les résultats aux examens du Ministère ainsi que le cheminement scolaire des élèves de l'école secondaire Sieur-de-Coulonge pourraient faire l'envie de nombreuses écoles secondaires. Cette école, auparavant classée parmi les dernières de la province, se retrouve maintenant dans le peloton de tête des écoles publiques. Toutefois, M. Rivest s'empresse de nous dire que, même si bien des choses ont été accomplies, il reste encore beaucoup à faire. Il ne faut surtout pas se contenter de ces résultats et il faut être constamment aux aguets, car les élèves changent d'une année à l'autre, tout comme leurs besoins. La tâche demeure exigeante et l'on doit rester vigilants, mais c'est particulièrement cette conscience de la réussite au quotidien chez les enseignants qui fait la force de l'école.

Se défendant bien d'avoir une école modèle, Jacques Rivest nous dira simplement que c'est en cherchant des pistes pour améliorer la réussite de ses élèves qu'il a trouvé son premier déclencheur, lors d'un atelier de formation sur la supervision pédagogique et le projet éducatif offert par la firme DISCAS. Le déclencheur s'appelait Jacques Henry, lequel par la suite s'engagea dans la formation de toute l'équipe-école. Cette équipe, déjà en démarche de réflexion, a d'abord revu son mode d'évaluation dans le but d'obtenir un meilleur équilibre entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative. De cet exercice, M. Rivest nous le soulignera, a émergé tout un projet d'école, commun à tous les enseignants. On brisait l'isolement et on éliminait une démarche d'évaluation qui mettait plus de frein que d'élan. On venait de créer une équipe d'enseignants autour d'un projet. Dans cet engouement de renouveau, l'équipe, consciente de l'importance de responsabiliser l'élève à l'égard de sa réussite, a initié la mise en place de mesures lui permettant d'assumer cette responsabilité.

À l'école secondaire Sieur-de-Coulonge, les mesures implantées il y a dix ans sont toujours en place. Il va de soi, nous dit Yvon Patry, conseiller pédagogique, qu'elles sont évaluées à la fin de chaque année et ajustées au fil de l'expérience des enseignants et enseignantes de l'école. La mesure la plus importante est certes la **période de récupération :** une période obligatoire, chaque jour, avant le dîner, à tous les niveaux et pour tous les élèves assignés par leurs enseignants. Comme l'explique M. Rivest, durant cette période, on offre un encadrement aux élèves lorsqu'ils font leurs devoirs ou qu'ils ont besoin de consolider un apprentissage ou de rattraper un retard dans les matières de base, soit le français, les mathématiques et les sciences. Quant aux élèves plus forts, cette période leur permet de préparer un examen ou d'effectuer une recherche. M. Rivest ne cache pas que cette activité ne fait pas la joie de tous les élèves, mais c'est un devoir que l'équipe-école s'impose afin d'amener les jeunes à prendre leurs responsabilités à l'égard de leur réussite. Il y a ainsi un engagement officiel de la part de l'élève et le parent est également informé si l'élève ne fournit pas l'effort attendu. Lors des périodes de récupération, l'enseignant est là pour l'élève. Selon M. Rivest, cette attention particulière qui lui est accordée est très signifiante et représente en quelque sorte l'assurance d'un accompagnement vers sa réussite. Quant aux enseignants, leur présence à tour de rôle aux périodes de récupération témoigne de leur engagement à la réussite des élèves. De l'avis de toute l'équipe-école, ce système assez élaboré et exigeant de récupération scolaire est assurément l'une des clés de la bonne performance des élèves de l'école.

L'école a également établi un réel **climat d'étude lors de la session d'examens** du MEQ, en juin. M. Rivest explique que les enseignants étaient les premiers à dire : « *Nous avons passé l'année entière à les rendre responsables de leur réussite, nous avons investi toutes nos énergies à les aider dans leurs apprentissages, et dans les deux dernières semaines parmi les plus importantes, l'école devient un lieu de pique-nique plutôt qu'un lieu d'apprentissage.* » L'école a donc mis en place une organisation qui souligne le caractère sérieux de la session d'examens. D'une part, on tente de faire venir les élèves moins souvent, mais pour des durées plus longues. Par exemple, l'élève de première secondaire qui a un examen le matin, en aura également un l'après-midi. Tout en tenant compte des dates d'examens du ministère, les enseignants et enseignantes utilisent toutes les périodes entre les examens pour faire la révision de la matière de

l'année ou encore pour mieux préparer les examens à venir. Des cours d'été sont aussi offerts, à tous les niveaux, en français et en mathématiques.

De plus, **un encadrement particulier est offert aux élèves de première secondaire**, où pour faciliter le passage du primaire au secondaire, on fait en sorte que les élèves aient moins d'enseignants à rencontrer. En effet, les trois enseignants qui se partagent cette tâche mentionnent que, pour l'élève, il y a ainsi un meilleur lien entre les matières. Pour Linda Gauthier, enseignante d'anglais et de géographie, ceci lui permet de rencontrer ses élèves huit jours sur neuf et par conséquent de les connaître mieux. *« Cela devient plus facile pour moi d'avoir un suivi dans les deux matières que j'enseigne et de faire l'intégration de ces matières »*, ajoutera-t-elle. Un autre avantage, nous mentionnera Linda Paquette, enseignante de français et de FPS, *« c'est que l'on peut mieux cibler les problèmes et intervenir plus rapidement »*.

Enfin, M. Rivest trouve important de mentionner quelques autres mesures, dont un meilleur **contrôle des absences**, des **activités culturelles et sportives**, le midi et après les cours, et le **projet des entraidants**, où douze élèves choisis par leurs pairs deviennent des personnes significatives à qui les jeunes peuvent se référer.

M. Rivest s'empresse de dire que le leadership pédagogique de son école est une entreprise bicéphale, qu'il orchestre avec Yvon Patry, son conseiller pédagogique. Pour Jacques Rivest, chacun a des forces et il faut les maximiser. Il insiste particulièrement sur sa super équipe d'enseignantes et d'enseignants, dont le travail incroyable et l'engagement dans les mesures du plan de réussite en font le succès. Il y a dans l'école un grand sentiment d'appartenance à l'équipe. M. Rivest croit que la réussite du projet collectif repose en bonne partie sur la stabilité de son équipe. Lui-même est d'ailleurs entré dans cette école en 1971 à titre d'enseignant et y est directeur depuis 1986. Trois enseignantes et un enseignant, soit Linda Paquette, Linda Gauthier, Claire Carle et Denis Rossignol, soulignent que les mesures mises en place il y a déjà dix ans ont apporté essentiellement une meilleure communication, plus de concertation ainsi qu'un plus grand respect entre les enseignants. Toutefois, le plus gros changement, selon une des enseignantes, est le fait que toutes les personnes qui enseignent à un même élève se parlent davantage, et cela est le fruit de la planification de la récupération à chaque niveau, qui a exigé que les enseignants se rassemblent et planifient la récupération nécessaire pour chacun des élèves. Les enseignants font aussi valoir les avantages d'une petite école, où toute l'équipe connaît presque chaque élève et la plupart des parents.

Tout comme les enseignants, les parents du conseil d'établissement participent au projet de réussite de leur école. C'est d'ailleurs à la demande du conseil que l'école publie et distribue à tous les élèves et aux parents une brochure qui décrit les services offerts et les activités, mettant particulièrement l'accent sur la formation et le milieu de vie attrayant. Cette brochure donne autant aux élèves qu'à leurs parents le goût et l'assurance de la réussite scolaire. Il faut croire que l'école jouit d'une bonne réputation, puisque 30 p. 100 de l'effectif scolaire, éligible à l'enseignement en anglais, préfère l'école francophone Sieur-de-Coulonge. Selon M. Rivest, il est évident que cette situation illustre l'intérêt des parents pour une scolarisation en français, mais on croit que le climat scolaire et parascolaire, la vie étudiante et l'engagement des enseignants y sont pour quelque chose.

L'avènement du plan de réussite du Ministère en 2000-2001 s'inscrivait tout à fait dans une démarche déjà en place et en mouvement. Ces orientations se sont simplement juxtaposées à la philosophie existante du projet éducatif de l'école et les moyens qu'elle emploie pour améliorer la réussite de ses élèves, et inversement. Le plan du MEQ lui a permis d'intégrer le tout dans un document plus structuré, contenant des données plus précises. Les mesures mises en place durant les années 90 et ajustées régulièrement ont été maintenues. M. Rivest souligne toutefois que l'apport positif de la mise en œuvre du plan de réussite du Ministère a certainement été de permettre d'obtenir avec plus de précision et de facilité le portrait du cheminement des élèves. Le directeur reconnaît également que le plan les a amenés à réfléchir de nouveau et à faire l'examen de la situation. Dans les faits, les données du MEQ ont suscité un questionnement au sujet des 20 p. 100 d'élèves qui ne réussissent pas. D'ailleurs, c'est particulièrement à partir de ces données que la direction de l'école et son équipe se sont donné le mandat de mieux exploiter les plans d'intervention pour les élèves en difficulté. Selon Yvon Patry, le travail est déjà amorcé et, à bien des égards, on est allé plus loin dans la démarche cette année que lors des années antérieures. On est plus structuré et on fixe des rencontres pour définir le soutien que l'on peut apporter à ces élèves et surtout pour voir jusqu'où on peut amener chacun d'entre eux. Selon M. Rivest, c'est particulièrement dans ce nouveau contexte de réflexion que le projet de l'école orientante a été tout à fait intégré au plan de réussite de l'école, tout en représentant une porte d'entrée sur la réforme.

L'école Sieur-de-Coulonge a depuis plusieurs années mis en place des mesures adaptées à ces élèves, mais il faut faire plus. L'une des mesures destinée aux décrocheurs potentiels offre aux élèves un plan d'orientation personnalisé respectant leurs capacités. Cette mesure permet de maintenir les élèves plus à risques à l'intérieur d'une organisation modulaire et d'un encadrement particulier, où se retrouvent deux groupes d'élèves âgés de 15 à 18 ans qui ont deux ans de retard. À ce jour, les 35 élèves qui y cheminent annuellement ont obtenu des résultats positifs. Ces élèves réussissent généralement leur troisième secondaire, certains obtiennent un DES et d'autres sont admissibles aux programmes de la formation professionnelle. Ce que l'on veut, c'est de les amener le plus loin possible et les qualifier pour qu'ils entrent sur le marché du travail avec des outils en poche.

La préoccupation de la réussite de ces 20 p. 100 d'élèves amène l'école à réexaminer la formule de type insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) pour certains d'entre eux. La valorisation du secteur de la formation professionnelle et des métiers semi-spécialisés, porte d'entrée sur la réussite éducative pour plusieurs des élèves, doit être intégrée au projet d'école orientante.

Selon M. Rivest, la troisième secondaire constitue une étape cruciale. C'est l'année baromètre, et pour les 20 p. 100 d'élèves plus vulnérables, on peut dire que c'est là que ça passe ou ça casse. Il est important de trouver un aménagement particulier qui permettrait de tenir compte de cette réalité de l'école secondaire. En troisième année, il faut que les mailles du filet soient plus serrées, car pour plusieurs d'entre eux, c'est un moment où ils peuvent décrocher. Il faut absolument garder ces élèves qui ne trouvent plus de sens et d'intérêt à demeurer à l'école. M. Rivest croit qu'il y aurait un avantage, tant pour l'élève que pour la société, à émettre à la fin de la troisième secondaire un certificat attestant les capacités de base de chacun des élèves, tout en permettant la poursuite des études pour l'obtention d'un DES ou d'un DEP.

Pour Jacques Rivest, l'objectif du plan de réussite, qui est en même temps le projet éducatif de l'école, *« c'est que l'école se donne le mandat d'assurer à chaque élève une voie qui lui ouvrira une porte sur le marché du travail »*. M. Rivest ajoute que tous les moyens seront pris pour que l'école soit prête à entrer de plein pied dans la réforme. En continuité avec les valeurs du projet éducatif et conformément aux principes qui sous-tendent la réforme, l'équipe-école devra continuer à travailler pour que l'élève soit au cœur de ses apprentissages et se sente de plus en plus responsable de ceux-ci.

M^me^ Adèle Gourd est consultante en éducation.

Depuis maintenant deux ans, les écoles du Québec élaborent des plans de réussite et se donnent un outil supplémentaire pour réaliser une mission que l'on pourrait résumer ainsi : créer les conditions favorables à la réussite de chacun des élèves, selon leur potentiel. Dans la foulée des travaux que mènent en ce moment le ministère de l'Éducation et ses partenaires du réseau, le plan de réussite est appelé à devenir un instrument d'intervention qui précise des objectifs clairs et intègre différentes mesures visant la réussite éducative des jeunes.

La démarche d'une école est globale, en ce que les différents aspects de son activité concourent à l'atteinte d'un objectif principal : le succès des élèves.

Il est donc évident que le plan de réussite de l'école sera en cohérence avec son projet éducatif, lequel incarne sa mission et reflète sa situation particulière. Dans l'élaboration et la mise à jour du projet éducatif, l'équipe-école analyse « l'état des lieux » en ce qui concerne, par exemple, la réussite des élèves et leur situation familiale, ainsi que les caractéristiques de l'école elle-même et celles de la communauté qui l'entoure. On dégage alors les forces des pratiques locales et les pistes d'amélioration.

Cette analyse de situation est traduite dans des intentions générales visant à orienter l'action à entreprendre. Ces orientations sont par ailleurs concrétisées dans un plan de réussite comprenant des objectifs et intégrant les mesures retenues pour permettre au plus grand nombre d'élèves d'entreprendre et de réussir leur parcours scolaire.

Le plan de réussite demeurera pertinent et au diapason des besoins de l'école grâce à une évaluation continue, toujours en rapport avec l'évolution du projet éducatif de l'école. Le plan de réussite sera donc mis à jour annuellement en fonction du cheminement de l'école, lequel sera notamment évalué grâce à des indicateurs qualitatifs et quantitatifs déterminés par l'école et liés à la mission de l'établissement. De cette façon, l'école pourrait travailler dans les champs d'intervention prioritaires et mettre en place les améliorations souhaitées.

La mobilisation de l'équipe-école et l'engagement de tous ses partenaires sont des « ingrédients de base » importants dans l'élaboration et la mise en œuvre du plan de réussite.

La direction de l'école exerce un rôle de premier plan dans l'élaboration, la réalisation et l'évaluation du plan. Elle devrait coordonner l'analyse de la situation et établir des liens entre le plan de réussite et la révision périodique du projet éducatif. Cette démarche sollicite évidemment la participation du personnel de l'école, notamment les enseignantes et les enseignants et le personnel professionnel, ainsi que des parents. Par ailleurs, puisqu'elle gère au quotidien les activités de l'école, la direction devrait coordonner l'élaboration, la réalisation et la mise à jour annuelle du plan de réussite.

Que devrait contenir un plan de réussite? Puisqu'il doit être en cohérence avec le projet éducatif, il devrait fixer clairement les résultats d'amélioration recherchés pour favoriser la réussite des élèves, par exemple sur un horizon de trois ans. Ces objectifs sont accompagnés d'un ensemble de mesures et de moyens susceptibles de lever les obstacles et de créer les conditions favorables à la réussite éducative de tous les élèves. Dans un esprit d'évaluation continue, le plan de réussite devrait aussi contenir des mesures d'évaluation de l'atteinte de ses objectifs.

Par ailleurs, nous l'avons vu, les plans de réussite s'inscrivent dans une démarche d'ensemble. À cet égard, leur contenu sera arrimé au plan stratégique de la commission scolaire, puisque ce dernier doit tenir compte des attentes du milieu et des besoins des élèves.

Pour sa part, le ministère de l'Éducation fera une mise à jour annuelle des indicateurs nationaux, en plus de participer à l'encadrement de la démarche globale de mise en œuvre des plans de réussite, dans le respect des grandes politiques nationales en éducation.

Y a-t-il des conditions de succès d'un plan de réussite? La mobilisation en est certainement une. La participation active du personnel de l'école et des membres de la communauté environnante permettra en effet de maximiser l'efficacité des moyens déployés. Et placé au centre de toute cette effervescence autour de sa réussite, l'élève n'en sera que plus stimulé.

Dans cet esprit, le plan de réussite fera appel à la contribution de tous les partenaires potentiels de la commission scolaire et de l'école pour créer des conditions favorables à la réussite éducative : les élèves eux-mêmes, les parents, les groupes communautaires, le milieu des affaires, les municipalités, etc. L'expertise du personnel travaillant auprès des jeunes et, dans certains cas, de chercheurs spécialisés en éducation, constitue sûrement un atout dans la réussite de l'entreprise.

La cohérence des plans et la cohésion des actions sont certainement d'autres gages de succès : cohérence avec le projet éducatif de l'école et le plan stratégique de la commission scolaire et cohésion des interventions à tous les niveaux. Des mesures de soutien appropriées pourront aussi faciliter l'élaboration et la réalisation des plans de réussite. La commission scolaire a un rôle de première ligne à jouer à cet égard. Et le ministère de l'Éducation offrira du soutien aux commissions scolaires pour la mise en œuvre de leur plan stratégique et des plans de réussite de leurs établissements.

Ainsi, du plus haut niveau d'encadrement jusque dans la classe, le soutien à la réussite éducative prendra la forme de projets éducatifs ambitieux et de plans de réussite efficaces. Tout cela pour donner à l'élève les moyens de réussir.

M^me^ Esther Lemieux est coordonnatrice des plans de réussite et M. Denis Dion est conseiller en communication au secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire du ministère de l'Éducation.

La recherche trouve difficilement sa place dans les écoles. D'une part, les résultats des études en éducation semblent avoir souvent peu d'incidence sur les pratiques d'enseignement. D'autre part, aux yeux de plusieurs enseignants, les chercheurs universitaires apparaissent déconnectés de la réalité scolaire. Alors que notre société se préoccupe grandement de la réussite scolaire, il y a lieu d'examiner comment les cultures de la recherche et de la pratique pourraient mieux s'arrimer en vue de former les citoyens de demain.

La question du développement de la recherche collaborative en milieu scolaire a fait l'objet de plusieurs débats durant la dernière décennie. Comme le souligne Desgagné (2001), elle implique un échange de services entre des participants venant de cultures différentes et qui n'ont pas à répondre aux mêmes finalités. La culture scolaire se préoccupe surtout du développement professionnel, alors que la culture scientifique s'active essentiellement à produire de nouvelles connaissances. La collaboration implique nécessairement qu'un terrain commun soit négocié afin de répondre à ces attentes respectives.

Plusieurs organismes nationaux d'aide à la recherche ont conçu des programmes de subventions à l'intention des chercheurs et des praticiens intéressés à faire des recherches en milieu scolaire sur des problématiques jugées prioritaires par la société civile. Ces conditions structurantes visent notamment à soutenir davantage les chercheurs participant à des travaux portant sur le développement et l'évaluation des programmes d'intervention en milieu scolaire. Grâce à cette aide, ils peuvent expérimenter de nouveaux moyens pour assurer un transfert efficace des connaissances auprès des intervenants directs. De même, ces initiatives permettent d'établir des réseaux d'échanges d'expériences et d'idées entre praticiens du monde scolaire et chercheurs universitaires. Ces efforts institutionnels visent ainsi, d'une part, à combler le fossé entre la théorie (savoir savant) et la pratique (savoir d'action) afin de créer de nouvelles connaissances et, d'autre part, à favoriser le développement professionnel des enseignants.

En mai 2001, au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), un colloque d'une journée a été organisé pour faire état des développements récents en recherche collaborative au Québec. À cette occasion, des chercheurs ont présenté les résultats de travaux menés dans le domaine de l'intervention éducative auprès des jeunes de l'éducation préscolaire et du primaire. La discussion entre les participants a ciblé notamment le rôle de la recherche dans l'innovation pédagogique et les conditions de collaboration entre les chercheurs et les enseignants.

Un résumé de quatre communications offertes durant cette journée vous est présenté ci-après. Enfin, les principales conclusions des participants à la réunion plénière de ce colloque sont discutées afin de définir les conditions de réussite de la recherche collaborative en milieu scolaire.

M. Pierre Lapointe est professeur au Département d'études en éducation et d'administration en éducation de l'Université de Montréal et M. Pierre Pagé est professeur-chercheur au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval.

Référence

DESGAGNÉ, S. et autres. « L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, 2001.

On caricature parfois la relation entre la recherche universitaire et son utilisation par les praticiens de l'éducation dans un rapport « trop–pas assez ». De part et d'autre, on relève ainsi les torts de chaque camp en ces termes : la recherche universitaire est trop abstraite, elle dure trop longtemps, elle arrive trop tard; le cadre de référence des praticiens n'est pas assez développé, leurs choix et leurs décisions ne sont pas assez appuyés et leur application des résultats des recherches n'est pas assez rigoureuse. Cependant, comme dans toute caricature, certains de ces traits tracent des contours reconnaissables du paysage de la recherche et de la pratique en éducation et mettent en lumière les besoins réels des deux partenaires. Avant d'aborder le terrain de la collaboration, encore faut-il d'abord reconnaître que la recherche tout comme la pratique enseignante sont multiformes, que l'on peut effectuer une recherche en présence de praticiens sans collaborer ou collaborer avec eux sans qu'une démarche de recherche en soit l'enjeu, comme dans une formation, par exemple.

Le terme collaboration implique une participation, à divers degrés, certes, à la démarche de recherche, participation radicalement différente du consentement à devenir objet de recherche ou à permettre l'accès à des sujets de recherche. Ainsi, la recherche dite collaborative se présente comme une alternative à une recherche plus traditionnelle, quoiqu'elle prenne aussi des allures fort différentes selon les contextes. Pour cette raison, on préférera le terme *d'approche collaborative de recherche* à celui de modèle de recherche collaborative, car il s'agit selon nous de manières de faire la recherche plutôt que d'un type propre de recherche, manières qui doivent autant à la culture du domaine, à l'épistémologie des sciences de l'éducation qu'à la méthodologie scientifique. Nous soutenons du même souffle que plusieurs types de recherche peuvent être menés de manière collaborative. L'approche collaborative n'appartient donc à aucun modèle particulier de recherche.

Trois expériences de recherche récente alimentent notre réflexion sur les approches collaboratives.

La première expérience a permis d'effectuer une recherche évaluative sur les effets d'une intervention de mentorat qui visait à prévenir l'abandon scolaire (Théorêt, Garon et Hrimech, 2000). La recherche évaluative en collaboration est une approche de recherche qui vise à augmenter l'utilisation des résultats de l'évaluation par les clients (Brandon, 1998). Ici, l'évaluation des effets du mentorat, précédée par une évaluation des besoins et par une évaluation de la mise en œuvre de ce type de mentorat, a été menée à l'instigation du groupe communautaire qui a entrepris l'intervention. Elle mettait en relation trois principaux acteurs : le groupe communautaire et ses mentors bénévoles, les écoles et leurs élèves, les chercheurs universitaires. Tous partagent le même but en matière de prévention de l'abandon scolaire. La définition des objectifs de recherche, l'élaboration du devis quasi expérimental, le choix des mesures convenant à ce type d'intervention, présentés par les chercheurs, sont discutés et négociés entre les acteurs, jusqu'à l'obtention d'un consensus. La répartition des différents mandats de recherche, de formation des mentors et de leur jumelage avec les élèves à risque, les rencontres régulières entre les acteurs, l'interdépendance des objectifs de production de connaissances pour l'université, de résolution d'un problème pour les écoles, de légitimation pour le groupe communautaire et le partage des bénéfices d'une telle recherche rendent l'entreprise collaborative.

La deuxième expérience est une recherche descriptive collaborative sur les conditions scolaires favorables au développement des compétences en lecture chez les élèves du secondaire (Van Grunderbeeck, Théorêt, Cartier et Chouinard, 1999). Ce type de recherche vise à décrire en intégrant le point de vue des acteurs en cause, les relations qui existent entre les dimensions d'un phénomène de la manière la plus complète possible (Legendre, 1995). L'incitation provient ici d'une concertation ministérielle, par l'intermédiaire d'organismes subventionnaires mais non du milieu scolaire, bien que ce dernier partage la préoccupation. Cette recherche descriptive nécessite un grand nombre de rencontres avec les directions d'école, les conseillers pédagogiques, les enseignants de même que la rencontre d'un grand nombre d'élèves. Les acteurs sont les écoles, une commission scolaire et les chercheurs universitaires. Le point de vue des acteurs est réinvesti dans la production d'outils utiles aux praticiens.

La troisième expérience est une recherche-action collaborative qui porte sur l'appropriation par des enseignants de la compétence « lire pour apprendre » (Théorêt et Cartier, 2001; Cartier et Théorêt, 2001). Ici, on parle d'une démarche de recherche qui permet aux enseignants d'améliorer le processus enseignement-apprentissage tout en contribuant au développement de leur profession (Sagor, 1992). La demande provient des directions d'école et met en scène des groupes d'enseignants et des membres de la direction ainsi que des chercheurs universitaires. Elle s'articule autour des rencontres de travail assidues où les enseignants interagissent avec les chercheurs afin d'améliorer leur pratique professionnelle en ce qui a trait à la compétence ciblée et d'en faire profiter leurs élèves.

Un certain nombre de constatations émergent de la synthèse de ces trois cas. On relève d'abord que les deux premières expériences sont centrées sur le développement des élèves, alors que la dernière porte autant sur ce dernier que sur le développement professionnel des enseignants. À l'exception de la première recherche incitée par les bénéficiaires, les deux autres demandes sont extérieures aux principaux acteurs. Finalement, on comprend que les bénéfices pour les enseignants sont plus évidents dans les deux derniers cas, avec cependant un investissement plus grand de leur part. Le statut des praticiens dans ces collaborations de recherche semble aussi influencé par le type de recherche menée. La collaboration n'implique pas que les enseignants deviennent des agents de recherche. Mais, dans la mesure où le type de recherche, lui-même déterminé par la question posée, exige des compétences méthodologiques complexes, la collaboration ne permet aux enseignants d'intervenir qu'à la mesure de leur expertise méthodologique, tout comme ce devrait être le cas pour les chercheurs qui interviendraient dans la pratique. Plutôt que de prétendre que plus la part de compétences méthodologiques est grande, moins la collaboration est possible, nous tendons à penser que peu importe la complexité des compétences méthodologiques nécessaires pour répondre à la question de recherche, la définition des tâches dévolues aux acteurs dans un tel cadre exige toujours une concertation. Les trois démarches illustrées prennent en compte le point de vue des praticiens et mènent à l'adaptation des enjeux de la recherche, mais à des fins différentes selon la question de recherche posée, qui oriente soit vers l'explication, par la preuve d'efficacité d'une solution, soit vers la description, soit vers un changement des pratiques. Sans minimiser l'importance de la collaboration, on voit bien ici que le type de recherche a autant d'importance que la manière de mener cette recherche. Cependant, imprégnée de l'idée de collaboration, l'intention de recherche se trouve modifiée dès le début du processus. Que la recherche collaborative mène plus facilement au développement professionnel des enseignants, améliore leur pratique et favorise les retombées positives sur l'apprentissage des élèves, sont des conséquences très favorables qui impriment peut-être des orientations nécessaires pour l'éducation, mais ne rendent pas caduques les autres approches de recherche.

Il demeure que le grand intérêt des approches collaboratives de recherche en éducation se justifie sans doute sur le plan de la validité et de l'utilité. Dans des questions de recherche axées plus directement sur les problèmes signifiants, en matière d'amélioration des construits à l'étude par la participation des praticiens, d'amélioration de résultats parlants, de réduction des délais de transfert des connaissances vers la pratique de même qu'en matière de la réduction des tensions entre les deux grands partenaires, les approches collaboratives nous semblent une nécessité, tant pour la recherche que pour l'éducation. Mais plus encore, ces approches contribuent à construire des rapports plus fructueux entre la recherche et la pratique, rapports dont devraient bénéficier les principaux intéressés, c'est-à-dire les élèves.

M^me^ Manon Théorêt est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Références

BRANDON, P.R. « Stakeholder Participation for the Purpose of Helping Ensure Evaluation Validity : Bridging the Gap Between Collaborative and Non-Collaborative Evaluations », *American Journal of Evaluation*, n° 19, 1998, p. 325-337.

CARTIER, S. et M. THÉORÊT. *Lire pour apprendre : une compétence à maîtriser au secondaire*. Rapport de recherche présenté au ministère de l'Éducation : Soutien à l'école montréalaise, 2001.

SAGOR, R. *How to Conduct Collaborative Action Research*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

THÉORÊT, M. et S. CARTIER. *Lire pour apprendre : processus de changement chez les enseignants et enseignantes*. Rapport de recherche présenté au ministère de l'Éducation : Soutien à l'école montréalaise, 2001.

THÉORÊT, M., R. GARON et M. HRIMECH. « Évaluation d'une intervention de mentorat visant à réduire le risque d'abandon scolaire », *Revue canadienne de psychoéducation*, n° 9, 2000, p. 65-86.

VAN GRUNDERBEECK, N. et autres. *Étude longitudinale et transversale des conditions favorables à la lecture au secondaire*. Projet de recherche, Document interne, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1999.

La majorité des intervenants en éducation reconnaissent que la qualité des apprentissages de l'élève, dès son entrée à l'école, constitue un facteur déterminant dans la prédiction de son succès scolaire. Malheureusement, il n'existe pas d'instrument dont l'utilisation simple et générale pourrait mesurer les habiletés des enfants de l'éducation préscolaire. L'utilisation systématique d'un tel outil d'évaluation faciliterait la détermination des caractéristiques des clientèles visées et donnerait aux milieux scolaires la possibilité de mieux adapter leurs services éducatifs aux besoins de ces élèves.

En collaboration avec les écoles intéressées, le Conseil scolaire de l'île de Montréal s'est associé au Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant de l'Université de Montréal (GRIP) pour réaliser un tel projet. Cette recherche avait pour objet : 1) d'expérimenter un instrument pouvant évaluer les habiletés et les compétences des enfants de l'éducation préscolaire; 2) de déterminer les caractéristiques des effectifs des écoles des milieux défavorisés de l'île de Montréal; 3) d'expérimenter avec les écoles touchées l'utilisation de cet instrument de mesure dans une démarche d'organisation et d'évaluation des services éducatifs.

Cette recherche collaborative est menée auprès de 1 482 enfants de maternelle cinq ans dans 56 écoles de l'île de Montréal. L'instrument de mesure vise à évaluer les principales sphères du développement personnel de l'enfant pour juger de la qualité de sa préparation générale à entreprendre le programme d'études du primaire. Les résultats de cette évaluation effectuée par les enseignantes et les enseignants permettent de distinguer trois dimensions principales dans le profil d'adaptation scolaire de l'enfant de la maternelle. À la dimension **Dispositions personnelles**, les facteurs *Santé et bien-être* permettent d'évaluer l'intégrité du développement physique de l'enfant et son degré de disponibilité dans la réalisation des activités de classe. La dimension **Habiletés scolaires** recoupe quatre domaines de compétences ou de connaissances de l'enfant liés aux apprentissages scolaires. Le facteur *Communication* précise le degré de maîtrise de la langue parlée à l'école. Le facteur *Français ou Anglais* mesure, selon la langue d'enseignement de l'établissement, le degré de maîtrise des préalables à la lecture et à l'écriture. Le facteur *Mathématiques* précise le degré d'habileté dans ce domaine de connaissances; le facteur *Talents* permet de vérifier si l'enfant montre des habiletés particulières dans des activités complémentaires, telles que le sport, la musique et le dessin. Enfin, la dimension **Compétences sociales** recouvre aussi quatre facteurs liés à la mesure de la qualité de l'intégration sociale de l'enfant dans son milieu scolaire. Ainsi, le facteur *Coopératif* permet de juger du degré d'adaptation générale de l'enfant aux règles et aux routines de la classe. Le facteur *Sociable* précise si l'enfant montre des comportements de soutien et d'aide à l'égard des élèves de la classe dans des situations de vie quotidienne. Le facteur *Turbulent* sert à mesurer la capacité d'attention, le degré d'agitation motrice et la fréquence de manifestation de comportements d'agression physique chez l'enfant. Enfin, le facteur *Anxieux* permet à l'enseignant de préciser si l'enfant manifeste des émotions négatives ou adopte des comportements de retrait social.

L'analyse des résultats de l'évaluation permet de différencier des profils d'adaptation particuliers en fonction de certaines caractéristiques personnelles ou sociales des élèves. Par exemple, on constate généralement que le profil d'adaptation scolaire des filles se distingue nettement de celui des garçons. En effet, les enseignants jugent que les filles sont en meilleure santé physique que les garçons, elles montrent un plus haut niveau d'habiletés scolaires selon la mesure des facteurs *Communication, Français et Talents* et elles sont jugées plus compétentes que les garçons selon l'évaluation des facteurs *Coopératif, Sociable* et *Turbulent*. L'analyse comparative des élèves « jeunes » (de 5 ans à 5,5 ans) et des élèves « âgés » (de 5,5 ans à 6 ans) montre que les élèves plus vieux présentent un meilleur profil d'adaptation scolaire que les élèves plus jeunes. En effet, les élèves « âgés » ont des scores moyens qui sont nettement plus élevés que ceux des élèves « jeunes » à toutes les mesures de l'évaluation, sauf au facteur *Turbulent*. Ces résultats montrent que les enseignants constatent des différences notables dans la qualité de l'adaptation scolaire des enfants selon leur âge chronologique. Par ailleurs, l'analyse des données indique aussi que le degré d'habiletés et de connaissances des enfants de l'éducation préscolaire varie en fonction de leur langue maternelle et du degré de défavorisation de l'école. D'une part, les élèves allophones apparaissent plus en difficulté que les élèves francophones; d'autre part, les élèves des milieux défavorisés obtiennent en général des résultats plus faibles que leurs pairs des milieux moins défavorisés, et ce, aux trois dimensions de l'évaluation.

L'évaluation des enfants de la maternelle vise principalement à établir le portrait général de leurs forces et de leurs faiblesses pour chaque école, soit un « portrait-école ». Ainsi, les résultats de tous les élèves de l'école aux dix facteurs de l'évaluation sont comparés aux résultats moyens de tous les élèves des écoles participantes. L'évaluation systématique des élèves des 56 écoles sélectionnées, répartis dans 148 groupes-classes, fournit des critères de référence communs selon lesquels il est possible de comparer les caractéristiques des différents effectifs du réseau scolaire de l'île de Montréal. Ainsi, par rapport aux élèves des autres écoles du réseau, on peut évaluer si les élèves d'une école particulière sont plus ou moins bien préparés à entreprendre leur programme d'études du primaire.

Un rapport de recherche a été remis aux directions et au personnel enseignant de chaque école participante pour présenter les portraits-écoles et les faits saillants de l'expérimentation. De plus, une réunion d'information a été organisée avec le Conseil scolaire de l'île de Montréal pour discuter de ces résultats avec les enseignantes et les enseignants de même qu'avec les responsables des services éducatifs des commissions scolaires de la région. Au cours de cette rencontre, ces intervenants ont été invités à poursuivre leur collaboration avec les chercheurs pour examiner comment les données du portrait-école peuvent être exploitées dans une démarche d'organisation et d'évaluation des services éducatifs. En effet, il est important de juger dans quelle mesure la disponibilité de ces informations peut contribuer à réduire la complexité du dépistage des élèves à risque, de la détermination des priorités éducatives du milieu et de l'amélioration de la qualité de la réussite scolaire.

En conclusion, il a été possible de mettre au point un instrument d'évaluation des enfants de la maternelle qui est adapté aux réalités des écoles de Montréal, et ce, en collaboration

avec les professionnels de ce réseau scolaire. Les renseignements fournis par le personnel de l'éducation préscolaire, à l'aide de cet outil d'évaluation, devraient permettre à l'ensemble des agentes et agents d'éducation de mieux reconnaître les besoins des élèves et, ainsi, d'être en mesure d'agir le plus tôt possible.

M. Pierre Lapointe est professeur au Département d'études en éducation et d'administration en éducation et M. Richard E. Tremblay, M.R.S.C., est titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur le développement de l'enfant et professeur à l'Université de Montréal.

Ce programme de recherche, mis en œuvre en 1997, porte sur l'évaluation du programme de l'éducation préscolaire, c'est-à-dire des services de prématernelle à demi-temps et de maternelle à plein temps, offerts aux enfants venant des milieux défavorisés de Montréal. Des chercheurs (Richard E. Tremblay, Pierre Lapointe et Robbie Case), des étudiantes (Julie Jalbert et Marie-Josée Gauvin), des professionnelles (Hélène Beaumont et Muriel Rorive) et plusieurs enseignantes et enseignants ont participé à cette expérimentation. En collaboration avec la Commission scolaire de Montréal et la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, nous avons évalué plus de deux mille enfants issus de familles pauvres de la région montréalaise. Les objectifs de cette recherche étaient : (1) d'assurer un suivi annuel auprès de quatre cohortes d'élèves pour étudier le développement des enfants; (2) de déterminer les facteurs de risque et de protection liés à l'acquisition des compétences scolaires et sociales chez l'enfant; (3) d'étudier les relations entre l'école et la famille; (4) d'expérimenter un programme d'acquisition des préalables aux habiletés mathématiques en vue d'améliorer la qualité du rendement de l'enfant dans ce domaine au primaire. Ce dernier objectif a été poursuivi grâce à une collaboration étroite entre les chercheurs et le personnel enseignant.

Au cours de la collecte de données, les enseignantes et les enseignants participant à l'étude ont exprimé leurs inquiétudes relativement au nombre considérable d'élèves venant de familles immigrantes, à statut monoparental et à très faible revenu. En réponse à cette préoccupation, nous avons évalué, de manière plus spécifique, les effets du programme sur les enfants dont la langue maternelle est autre que le français, dont la famille est monoparentale et qui sont reconnus parmi les plus pauvres. Les résultats de ces analyses permettent de déterminer les caractéristiques des enfants qui bénéficient le plus du programme et d'évaluer comment les effets de ce programme varient selon les caractéristiques pédagogiques de l'enseignant.

Dès leur entrée en classe de prématernelle, les enfants non francophones démontraient des résultats inférieurs à ceux des élèves francophones, en mathématiques et à la mesure des habiletés verbales. À ce moment de l'évaluation, la plupart d'entre eux parlaient à peine français. Les premiers résultats du suivi annuel des cohortes d'élèves montrent que :

Les enfants non francophones se sont grandement améliorés au cours de l'année scolaire. En fait, ils ont comblé le retard qu'ils avaient par rapport à leurs camarades de classe francophones.

Les enseignantes et les enseignants sont plus enclins à utiliser des stratégies pédagogiques innovatrices et à offrir un soutien pédagogique aux élèves non francophones présentant un retard d'acquisition des compétences verbales.

En situation d'apprentissage, l'utilisation d'une marionnette (pour favoriser les discussions, négocier en groupe et enseigner des concepts) et l'utilisation de la démarche réflexive (poser le problème, trouver des solutions, choisir la solution, faire un retour sur l'action) sont associées à un meilleur rendement des enfants en mathématiques.

Les enfants non francophones semblent mieux adaptés sur le plan comportemental dans les classes où l'enseignant a recours au travail en petits groupes comme stratégie d'enseignement (sauf lorsque les enfants sont jugés très actifs ou agressifs). Ainsi, il est évident que les enseignants adaptent leurs stratégies d'enseignement pour améliorer la qualité des apprentissages.

Le facteur « participation parentale » est étroitement lié à l'amélioration des compétences verbales des enfants non francophones.

Les enfants de familles monoparentales qui entreprennent le programme de prématernelle semblent présenter davantage de problèmes de comportement. Cependant, ces comportements perturbateurs diminuent sensiblement au cours de l'année. De même, on observe chez ces enfants une amélioration notable de leurs résultats en mathématiques. Enfin, on note que, pour les enfants de ce groupe, l'utilisation d'un cahier individuel dans lequel sont consignés les acquis obtenus et les défis relevés, de même que le travail en petits groupes contribuent à un meilleur rendement individuel à la fin de la maternelle.

Les enfants des familles moins pauvres bénéficient davantage de l'ensemble du programme de l'éducation préscolaire que les enfants des familles plus pauvres. Il apparaît clair qu'il faut intervenir sur le plan comportemental auprès des enfants les plus pauvres pour être en mesure d'améliorer la qualité de leurs apprentissages.

Puisque le programme de l'éducation préscolaire favorise principalement le développement des compétences verbales chez l'enfant, nous avons expérimenté, en collaboration avec les enseignantes et les enseignants de maternelle, un programme d'enrichissement en mathématiques intitulé *Bon départ*. De plus, une composante complémentaire de ce programme a aussi été mise au point et expérimentée auprès des parents. De même, nous faisons l'expérimentation de ce programme auprès des enfants de prématernelle en tenant compte de la réforme de l'éducation en cours.

Durant cette expérimentation, nous avons pris différentes initiatives afin de faciliter la collaboration avec les enseignantes et enseignants participants. La disponibilité des chercheurs a été assurée aussi bien durant la formation des intervenants qu'au moment de la collecte des données. Nous avons invité le personnel enseignant à des sessions d'information et à des mises à jour sur le développement des concepts mathématiques chez l'enfant. De plus, nous avons constitué un comité consultatif, formé d'intervenants directs, en vue d'assurer l'élaboration des programmes ainsi que le choix du matériel didactique et des instruments de mesure.

Voilà autant d'éléments qui peuvent faciliter les collaborations entre les chercheurs et le personnel enseignant engagé dans ce type de recherche. Notre étude avait pour objet de mesurer plusieurs facteurs liés à la qualité de l'apprentissage des élèves; aussi était-il nécessaire

de bénéficier de l'expertise pédagogique des enseignants. Ainsi, l'engagement du personnel enseignant dans cette recherche longitudinale fut une condition essentielle à sa réalisation.

M^me^ Linda Pagani est professeure à la Faculté des arts et des sciences, à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal et chercheure titulaire au Centre de recherche de l'Hôpital Sainte-Justine.

Dans le contexte d'une approche collaborative, l'implantation du programme d'éducation sociocognitive à la résolution de problèmes interpersonnels « Je peux résoudre des problèmes » (JPRP) est autant une activité de recherche qu'une activité de formation (Desgagné, 1997). En conséquence, deux ensembles d'objectifs sont visés, soit ceux qui sont liés aux activités de production de connaissances et ceux qui ciblent le développement des pratiques éducatives des participants.

Le programme JPRP a été mis en œuvre et évalué en 1998 et en 1999 dans 19 classes de maternelle de la région de Québec (Pagé et Gravel, 1998; 1999). L'une des idées centrales de ce programme consiste à promouvoir l'acquisition par les enfants d'un répertoire de stratégies diversifiées pour résoudre les problèmes relationnels auxquels ils doivent faire face dans leur vie quotidienne. Ainsi, pour guider les enfants dans l'apprentissage du processus de résolution de problèmes, il ne s'agit pas de leur dire QUOI faire en leur expliquant pourquoi, mais plutôt de leur apprendre COMMENT réfléchir, afin qu'ils puissent décider par eux-mêmes quoi faire ou ne pas faire et pourquoi (Shure, 1992). Pour atteindre cet objectif, le programme mise sur la technique de l'étayage comme principe orientant les dialogues adulte-enfant. Cette technique implique que l'adulte dirige le dialogue de façon à favoriser l'intériorisation par l'enfant des étapes nécessaires au processus de résolution de problèmes. Au cours de cette démarche de construction conjointe des significations qui sont associées à la résolution des problèmes relationnels, l'enfant acquiert graduellement la capacité de résoudre lui-même les problèmes que lui posent ses relations sociales. Ce principe, issu du socioconstructivisme, propose une vision du développement et de l'apprentissage qui éclaire et oriente l'action éducative vers des pratiques pédagogiques particulières (Vygostky, 1978; Wertsch, 1991). Il accorde une grande importance au dialogue, à ce dialogue qui ne va pas seulement de celui qui sait à celui qui doit apprendre, mais qui est aussi engagé par l'élève, qui est co-élaboré (Boisclair et Pagé, 1996). La compréhension qu'ont les enseignants de l'esprit socioconstructiviste du programme et le fait qu'ils y adhèrent impliquent l'adoption de pratiques éducatives démocratiques, ce qui est tout aussi important pour le succès du programme que les activités particulières qui y sont proposées. À cet effet, une attention particulière doit être portée à la qualité des liens collaboratifs tissés entre les chercheurs et le personnel enseignant durant la formation et le processus de mise en œuvre. En effet, comme le succès du programme est basé sur l'intériorisation par l'enfant de stratégies et de valeurs transmises par son dialogue avec l'adulte, le développement des pratiques éducatives des adultes est au cœur même de la collaboration chercheurs-praticiens.

Nous traitons ici deux questions :

1. Est-ce que l'expérimentation du programme influe sur les pratiques éducatives des enseignantes et des enseignants, notamment en ce qui concerne le contrôle du comportement et la sensibilité aux besoins des enfants? Les résultats suggèrent que la mise en œuvre du programme semble avoir augmenté la sensibilité des enseignantes et des enseignants qui ont expérimenté le programme par rapport à celles et à ceux qui ne l'ont pas expérimenté. L'importance accordée au dialogue avec l'enfant a vraisemblablement eu un effet sur cette dimension, puisque pour dialoguer adéquatement avec l'enfant, il faut être attentif à ce qu'il pense et à ce qu'il ressent.
2. Peut-on établir une relation entre les styles de pratiques éducatives des enseignantes et des enseignants qui mettent en œuvre le programme et leur évaluation des caractéristiques psychosociales des enfants?

Les résultats suggèrent que les évaluations varient en fonction du type de pratique éducative. Ainsi, les enseignantes et les enseignants de style démocratique (un mélange équilibré de contrôle et de sensibilité) évaluent plus positivement les enfants à la fin de la mise en œuvre du programme. En revanche, les enseignantes et les enseignants de style permissif (un accent sur la sensibilité au détriment du contrôle) voient moins de problèmes extériorisés (agressivité, dérangement, manque d'autocontrôle, etc.) avec le temps et les enseignantes et les enseignants de style autoritaire (un accent sur le contrôle au détriment de la sensibilité) relèvent plus souvent ce type de problème. On peut donc penser que le programme n'a pas la même incidence selon le style de pratique éducative des enseignantes et des enseignants.

L'expérience à laquelle a donné lieu cette recherche suggère que l'élaboration d'une action concertée repose sur un dialogue entre les chercheurs et les enseignantes et enseignants qui favorise l'élaboration conjointe des significations relatives aux objectifs d'éducation et d'apprentissage visés par le programme JPRP.

M^me^ France Gravel est professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski et M. Pierre Pagé est professeur au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage à l'Université Laval.

Références bibliographiques

BOISCLAIR, A. et P. PAGÉ. « Classroom Dialogue », *Applying Research to the Classroom*, vol. 14, n° 3, 1996, p. 12-17.

DESGAGNÉ, S. « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 92, 1997, p. 371-393.

PAGÉ, P. et F. GRAVEL. *Je peux résoudre des problèmes : Volet maternelles*. Manuel d'éducation sociocognitive à la résolution des problèmes interpersonnels pour les enseignantes d'élèves de maternelle. Université Laval. (Adaptation et traduction non publiée de Shure, M.B. [2^e^ version, 1999; 1^re^ version, 1998]).

SHURE, M.B. I Can Problem Solve (ICPS) : An Interpersonal Cognitive Problem Solving Program (Kindergarten/Primary Grades), Champaign, IL : Research Press, 1992.

VYGOTSKY, L.S. Mind and Society, Cambridge, MA : Harvard University Press, 1978.

WERTSCH, J.V. *Voices of the Mind : A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1991.

Le programme du colloque visait non seulement à présenter les résultats d'initiatives récentes dans le domaine de la recherche collaborative, mais aussi à cerner les conditions nécessaires à la réussite de ce type de démarche, et ce, tant du point de vue scientifique que de celui de la formation professionnelle. Les participants ont offert des exemples concrets d'expériences collaboratives entre chercheurs et praticiens. Selon l'avis de la majorité des participants, l'amélioration de la réussite des élèves constitue un objet majeur qui, à lui seul, justifie l'établissement d'une collaboration entre les chercheurs et les enseignants.

Comment concilier la recherche et l'enseignement? Voilà un défi de taille pour les écoles. Tout d'abord, selon plusieurs, le ministère de l'Éducation et les établissements scolaires doivent démontrer de manière plus évidente l'importance qu'ils accordent à la recherche en éducation. Concrètement, il s'agit de mettre en œuvre les conditions nécessaires à l'établissement d'une véritable culture de recherche en milieu scolaire, et cela, afin d'offrir un soutien continu aux chercheurs et aux praticiens intéressés à collaborer dans le but d'accroître la production des connaissances et d'améliorer la formation des enseignants. Dans cette perspective, les établissements scolaires doivent soutenir et valoriser la poursuite des études de 2e et 3e cycle chez les membres de leur personnel. De plus, ils doivent accorder une reconnaissance plus formelle à la formation universitaire et professionnelle de leurs enseignants. Parallèlement, les programmes de formation continue, développés en collaboration avec le Ministère, doivent être davantage axés sur une mise en commun des expertises entre chercheurs et praticiens pour l'avancement de la recherche en éducation. Enfin, les commissions scolaires doivent réserver une place de choix à ces enseignants experts dont la principale fonction devrait être d'assurer le développement des services éducatifs. Sans la manifestation de cette volonté, les écoles sont condamnées à perdre cette expertise au profit des universités dont le mandat principal n'est pas toujours d'assurer l'innovation pédagogique.

Par ailleurs, la contribution des chercheurs apparaît cruciale en ce qui concerne l'évaluation de l'impact des interventions éducatives sur la réussite des élèves. En effet, tous conviennent de la nécessité pour les établissements scolaires de faire appel à une expertise externe, c'est-à-dire celle des chercheurs, dans leur démarche de reddition de comptes auprès de la population. Dans un esprit de collaboration, les chercheurs pourraient ainsi participer plus activement à la réflexion des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques et s'engager davantage dans leur démarche de formation continue.

Afin que cette culture de recherche demeure vivante, il faut créer des événements qui permettent aux chercheurs et aux enseignants de se rencontrer. Ainsi, l'organisation conjointe d'activités permettant les échanges et la concertation demeure une avenue à privilégier. En ce sens, les participants ont discuté de différents projets tels que la création d'un centre de recherche collaborative en éducation formé de représentants des organismes partenaires, l'établissement d'un observatoire national de recherche en éducation, l'organisation de colloques thématiques, la mise en œuvre de programmes de subventions spécifiques, etc.

Dans une perspective différente, plusieurs participants rappellent que l'avancement des travaux de recherche sur le développement de l'enfant d'âge scolaire est nécessairement lié à l'ouverture des milieux de pratique, puisque l'école constitue le lieu principal d'activité pour tous les enfants. Comment les établissements d'enseignement peuvent-ils contribuer davantage à l'avancement de ces connaissances? Notamment par une participation plus active des enseignants aux débats en cours sur la nature du développement de l'enfant, et cela, à partir de leurs expériences professionnelles et de leur capacité à tenir compte de la complexité du comportement humain dans les situations d'apprentissage scolaire.

Durant la présentation des différentes communications de ce colloque, les participants ont reconnu la nécessité de bien définir les rôles communs, mais aussi les rôles exclusifs impartis à chacun des partenaires dans la réalisation des projets de recherche. En effet, la reconnaissance des fonctions et des finalités propres au chercheur et au praticien constitue une condition essentielle à la réussite des recherches collaboratives.

M. Pierre Lapointe est professeur au Département d'études en éducation et d'administration en éducation de l'Université de Montréal et M. Pierre Pagé est professeur-chercheur au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval.

La recherche en éducation trouve-t-elle sa voie vers la vie de l'école et vers ce qui se passe dans la classe? Peut-elle éclairer la pratique? La consolider? La confirmer? L'aider à progresser? La faire changer de façon nette? Peut-elle la rendre féconde, évolutive et inspirée de telle sorte qu'une carrière d'enseignement, débouchant parfois sur un rôle de conseil pédagogique ou de direction d'école, soit par excellence un trajet où l'on n'a jamais fini d'apprendre et où l'on jouit d'apprendre? Est-ce utopique de croire que l'apport de la recherche peut dépasser l'ordre des petits bonheurs que l'on trouve dans des moments de ressourcement collectif, journées pédagogiques, congrès, conférences ou lectures diverses, pour étayer une joie de communiquer qui doit quelque chose au fait d'« intuitionner », au-delà de pratiques maîtrisées, leur « pourquoi »?

Une belle journée d'exposés et d'échanges d'idées tenue au congrès annuel de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS) (le 15 mai 2002, à l'Université Laval) s'est déroulée sur le thème de cette jonction, loin d'être aisée, entre pratique et recherche. Elle était organisée conjointement par M. Maurice Tardif, de l'Université de Montréal, et M. Ahmed Zourhlal, de l'Université Laval. Le titre de la session, où chaque mot est pesé, montre le

souci à l'origine de la réflexion : « La dissémination des connaissances issues de la recherche sur l'enseignement : perspectives multiples et négociations entre les acteurs. » Pour faire brièvement écho au travail exploratoire de cette journée, nous nous arrêterons à la nouvelle figure de la recherche universitaire, à des modalités originales de participation à la recherche et, enfin, à l'analyse des attentes du milieu et des rôles des intermédiaires.

Il y a à peine dix ou quinze ans, la recherche éducative au Québec obéissait encore au schéma dominant du travail universitaire : un professeur-chercheur isolé, qui cache soigneusement ses hypothèses et ses données pour éviter la piraterie, donne de temps en temps au milieu de ses collègues, dans l'une ou l'autre revue savante, des conclusions qu'il resterait au praticien à appliquer, conclusions aussi universellement valables et décontextualisées qu'une découverte de chimie. Quand, à la fin des années 60, on a choisi de ne pas restructurer la formation des maîtres en écoles professionnelles à l'université, mais plutôt en départements et facultés comme ceux d'histoire, de mathématique ou de sociologie, par exemple, c'était sans doute par économie, car les écoles professionnelles ne tolèrent que très peu les amphithéâtres de centaines d'étudiants. Cependant, ce faisant, on poussait les professeurs dans la voie de cette recherche détachée, en surplomb, en quête non pas de partenaires et d'interlocuteurs, mais de disciples et d'applicateurs.

Avant toutefois de déprécier une décennie quasi perdue pour la recherche, celle des années 70, rappelons que ce fut, dans l'histoire scolaire, une décennie d'intransigeance et d'allégeance. On ne reconnaissait, dans le camp qu'avait séduit la ligne idéologique de l'école censément au service de la classe dominante, que les travaux sociologiques hyperfonctionnalistes à la façon de Bourdieu. Ces travaux avaient l'inconvénient de traiter les enseignants comme des marionnettes inconscientes du sens vrai de leur action, que seuls les intellectuels critiques pouvaient détecter pour les clouer au poteau d'infamie! Dans le camp opposé, humaniste, imprégné de pédagogie active et coopérative, on prêtait peu attention aux recherches qui ne confirmaient pas les convictions de départ, il me semble. La recherche universitaire, très imbue de quantification à l'américaine de microphénomènes observables, continuait son petit bonhomme de chemin. La revue *Vie pédagogique* a connu un incident qui témoigne bien de cette ère de recherche trop détachée. Ayant appris la conclusion d'une recherche largement subventionnée sur les difficultés en matière de mathématique des élèves d'écoles de milieux sociaux pauvres, au début des années 80, et fort désireuse de diffuser ses résultats, elle s'était fait répondre par le professeur-chercheur, pourtant déjà permanent : « Ces résultats paraîtront dans une grande revue américaine d'éducation ou bien nulle part! »

La recherche n'est plus ce qu'elle a été. Elle est affaire d'équipes, de projets d'envergure, de liaisons étroites avec les praticiens. Les résultats de la recherche se présentent aujourd'hui comme une contribution à la démarche de « praticiens réflexifs » qui analysent et repensent leur pratique. En plus, la guerre entre factions est à peu près éteinte, le pluralisme ayant de plus en plus droit d'être en éducation.

Deux ateliers ont mis en lumière des stratégies de recherche qui relient organiquement les rôles des spécialistes universitaires de la recherche et des éducateurs engagés au quotidien dans les écoles. M^me^ Pauline Desrosiers, de l'Université Laval, a présenté les conclusions de deux projets relatifs à l'éducation physique et conduits de concert, sur plusieurs années, avec des partenaires de différentes écoles. Elle a souligné diverses conditions de réussite d'un partenariat en recherche. La plus importante consiste probablement en une diversité de tâches concrètes bien assumées, qui respecte à la fois les attentes des praticiens et celles des chercheurs. Du point de vue du rayonnement de ces recherches, la participation des praticiens est certainement un atout, et M^me^ Desrosiers a souligné le rôle de relais tout à fait privilégié de l'association professionnelle propre au secteur de l'éducation physique.

De son côté, M. Arthur Gélinas, de l'Université du Québec à Rimouski, s'est arrêté moins à la diffusion des résultats de la recherche qu'à la diffusion de la recherche elle-même, de la démarche de questionnement comme telle dans des contextes de pratique. La perspective mise en œuvre dans son cas est constructiviste. Il s'agit moins de changer à partir d'un consensus reçu plus ou moins passivement d'une recherche venue d'ailleurs, que de faire émerger, d'exprimer, d'articuler le sens des pratiques. Le changement, s'il y a lieu, viendra en plus. La démarche proposée et expérimentée par M. Gélinas évite soigneusement la polémique. Réduire la diversité des convictions n'est pas un objectif; ce serait peut-être même un appauvrissement. Dans ce que l'on appelle l'entretien constructiviste, un pont s'établit de l'implicite à l'explicite. Quatre modalités d'analyse entrent en jeu : description des pratiques, objectivation, analyse interprétative et, enfin, analyse de pertinence ou contextualisation. Qu'en est-il de la diffusion? En fait, il s'agit de la diffusion d'une démarche de recherche dans les contextes de pratique. Il n'y a pas de conclusion universellement transposable. Et le pluralisme n'est pas un facteur d'immobilisme ou de paralysie pour peu que la confrontation ou la démarche méthodique d'analyse n'ait plus tant lieu entre théories rivales mais entre l'acquis de départ peu explicite, la pratique et la construction d'un éclairage plus étoffé pour la pratique.

La journée tenue à l'ACFAS sur la dissémination de la recherche a aussi permis de mettre en commun les premiers résultats partiels d'une recherche du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) menée précisément sur ce thème. Elle a donné lieu à une enquête systématique menée auprès de divers groupes d'usagers de la recherche. M^me^ Monica Cividini a d'abord présenté des réponses fournies par le ministère de l'Éducation, le Comité d'agrément des programmes de formation professionnelle en enseignement, le Conseil supérieur de l'éducation et de l'Association des cadres scolaires. M^me^ Valérie Macaviney, pour sa part, a présenté le point de vue des associations professionnelles et M. Ahmed Zourhlal, celui des universitaires.

Il y a beaucoup de convergence dans le discernement des difficultés et des obstacles. Manque de temps déploré et propension faible à la lecture; image d'un fossé entre deux mondes, entre des langages trop différents; familiarité déficiente des universitaires avec les milieux de la pratique; raréfaction déplorée, en milieu scolaire, de conseillers et de conseillères pédagogiques qui savent faire le pont entre la recherche et sa reprise en actualisation professionnelle ou en pratiques inspirées et mieux fondées.

La journée de discussion s'est terminée par une table ronde où les participants et les participantes partaient de l'expérience de revues connues pour traiter le sujet : la revue *Spectre* de l'Association des professeurs de sciences du Québec, la *Revue préscolaire* de l'Association d'éducation préscolaire du

Québec, la revue *Québec français* et la revue *Vie pédagogique*. Ces publications entretiennent certainement l'intérêt de leurs lecteurs pour le champ de la recherche. Elles montrent la voie vers une porosité beaucoup plus grande, organique et orchestrée entre milieux de pratique professionnelle et milieux de recherche. Comme ces revues s'alimentent en particulier dans les congrès d'associations professionnelles, on a souligné que les chercheurs universitaires gagneraient à y participer beaucoup plus systématiquement. On a aussi mentionné que, en cours de formation professionnelle en vue de l'obtention du baccalauréat, les futurs enseignants et enseignantes pourraient développer des habitudes de lecture du côté des médias et de revues qui présentent couramment des sources de recherche contemporaine hautement pertinente pour la pratique.

La journée a fortement véhiculé la perception d'un rapprochement potentiel entre enseignement et recherche. De vieilles barrières très substantielles sont tombées. La professionnalisation qui reconnaît l'enseignement comme pratique réflexive a tué la vieille disjonction théorie-pratique. Cependant, pour qu'une alliance solide succède à des contacts épisodiques ou trop localisés, il reste de grands pas à faire. Un véritable système de communication robuste et fiable requiert, comme le proposait le titre du colloque, une aptitude à négocier avec des partenaires, en dehors de tout schéma vertical d'information descendante.

M. Arthur Marsolais est consultant en éducation.

Les enseignants jouent un rôle primordial dans la vie de leurs élèves en raison de l'influence qu'ils exercent sur eux quant aux matières étudiées et au choix de carrière. Et depuis longtemps, les professionnels de l'ingénierie appuient leurs efforts. Ainsi, afin d'encourager les élèves du secondaire à étudier les mathématiques et les sciences pour éventuellement faire carrière en génie, ils ont décidé de mettre en œuvre un projet reposant sur le programme d'études en sciences. Ce projet, intitulé *Génération-i - Une nouvelle ère d'ingénieurs* (*Generation-E – A New Brand of Engineer*), fournit aux enseignants de la 3e à la 5e secondaire une source de documentation directement liée au programme d'études en sciences de chaque province ou territoire.

Cette initiative vise à orienter un plus grand nombre de jeunes vers des études en génie. Les élèves qui s'intéressent à une carrière dans ce domaine doivent bien sûr être forts en mathématiques et en sciences, mais ils doivent également démontrer un penchant pour la recherche scientifique, une passion pour la résolution de problèmes, un respect pour les méthodes variées, un enthousiasme pour le travail d'équipe et des aptitudes pour la prise de parole en public. La raison d'être de cette campagne repose sur la nature de plus en plus complexe et profonde des défis que notre société est maintenant appelée à relever.

La documentation conçue à l'intention des enseignants comprend :

- une lettre d'introduction;
- un aperçu du projet *Génération – i*, décrivant les étapes simples à suivre par l'enseignant et sa classe pour intégrer les activités proposées au programme d'études;
- des affiches présentant tous les renseignements et toutes les directives nécessaires permettant à la classe ou à une équipe d'entreprendre un projet donné à l'intérieur d'un programme d'études particulier;
- la grille du programme d'études, qui énonce clairement les objectifs d'apprentissage, les groupes d'âge visés et le bien-fondé d'un programme d'études individuel ou intégré;
- des feuilles de gestion de projet, à l'intention des élèves, pour assurer le suivi de certains projets définis et complets en soi.

Voici un exemple d'un de ces projets : une équipe d'élèves doit concevoir, construire et mettre à l'essai un contenant capable de recevoir un œuf et de le protéger d'une chute d'au moins deux mètres sur une surface dure. La forme du contenant est au choix des élèves, mais ses dimensions ne doivent pas dépasser 10 cm x 10 cm x 15 cm. Les élèves peuvent utiliser les matériaux de leur choix, mais le seul matériau de renfort externe permis est le ruban-cache. La trousse présente quatre autres projets tout aussi stimulants.

Tout le matériel du projet Génération-i sera offert gratuitement à partir de l'automne 2002. Les enseignants peuvent entre-temps consulter le site Internet (www.generation-i.ca) et envoyer un courriel aux organisateurs pour recevoir le guide des orateurs.

Le comité directeur du projet se compose d'un grand nombre de collaborateurs des secteurs du génie, de l'enseignement, de l'orientation professionnelle, de la conception de produits de carrière et des affaires étudiantes. Parmi les organismes représentés au sein du comité directeur, mentionnons l'Association des ingénieurs-conseils du Canada, le Conseil canadien des ingénieurs, Développement des ressources humaines Canada, le Consortium canadien des carrières, la Coalition canadienne des femmes en génie, en sciences et en technologie, la Fédération canadienne des étudiants et étudiantes en génie, l'école secondaire de Fredericton, la firme Golder Associates, le Groupe SNC-Lavalin inc., la firme Giffels Associates Limited et la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

Les Centres Jean-Lapointe pour adolescentes et adolescents sont des centres qui viennent en aide à des jeunes toxicomanes âgés de 12 à 18 ans. Trois centres sont maintenant ouverts au Québec afin de répondre aux besoins de plus en plus grandissants en matière de toxicomanie.

Une thérapie au Centre dure en moyenne de huit à dix semaines. Le jeune est logé et nourri gratuitement tout au long de son séjour. Les parents n'assurent que ses dépenses personnelles.

Des thérapies de groupe et individuelles, des ateliers et plusieurs activités sont organisées dans le but

d'aider le jeune à mieux se comprendre et à cesser toute consommation de drogues et d'alcool. Une équipe multidisciplinaire qualifiée est là pour l'aider à cheminer tout au long de sa thérapie.

Les commissions scolaires de Montréal, de la Capitale (Québec) et du Chemin-du-Roy (Trois-Rivières) offrent le programme scolaire qui est donné quotidiennement au centre. On y enseigne les trois matières de base (français, mathématique, anglais) durant trois heures chaque matin. Les élèves travaillent seuls et bénéficient d'un suivi individualisé et ils poursuivent leur scolarité là où ils sont rendus. Les cinq classes du secondaire sont offertes. Le but principal du programme scolaire est de raccrocher chaque jeune à l'école et surtout de lui redonner la confiance qu'il avait perdue en consommant drogues et alcool.

Les Centres Jean-Lapointe existent pour redonner goût à la vie et pour que les jeunes se sentent bien dans leur peau sans consommer.

Pour plus de renseignements :

CENTRE JEAN-LAPOINTE
950, rue de Louvain Est, bloc C
Montréal (Québec) H2M 2E8
Téléphone :
Montréal : (514) 381-1218
Québec : (418) 523-1218
Mauricie : (819) 229-2018

M^me^ Carole Champagne est enseignante au Centre Jean-Lapointe de Montréal.

La nouvelle édition revue et augmentée de cet ouvrage, jugé « stimulant », « fondamental », « essentiel » par les pédagogues qui l'ont recensé au moment de sa parution en 1987, arrive à point nommé. En effet, la démarche pédagogique proposée par Britt-Mari Barth pour aider les élèves à construire des concepts cadre parfaitement avec la réforme en cours qui vise, entre autres, à rendre les élèves plus actifs sur le plan intellectuel et à leur faire acquérir un savoir durable.

Rappelant une réflexion de Piaget : « Ce ne sont pas les matières qu'on leur enseigne que les élèves ne comprennent pas, mais les leçons qu'on leur donne », l'auteure a élaboré une démarche efficace pour assister les élèves dans l'apprentissage de l'abstraction. Fondée sur les travaux de Jérôme Bruner, psychologue américain renommé, la démarche requiert une préparation minutieuse pour « rendre le savoir transmissible » et mise sur une interaction constante entre l'enseignant et les élèves. Elle comporte trois phases : 1) observation, exploration; 2) clarification, vérification; 3) abstraction, généralisation. Après avoir établi l'existence d'un problème à résoudre (trouver l'idée que l'enseignant a en tête, c'est-à-dire le concept) et précisé la tâche à accomplir, l'enseignant assure les élèves de leur droit à l'erreur. Puis, il les guide dans la découverte des attributs essentiels du concept en question, à l'aide d'exemples et de contre-exemples variés ainsi que de questions élucidantes. Cette démarche essentiellement socioconstructiviste est décrite simplement et abondamment illustrée. Les exemples vont d'un concept imaginé pour les besoins de la cause (une figure arbitraire) à un concept grammatical que les élèves doivent apprendre : l'attribut du sujet. En annexe, l'auteure donne des exemples et des contre-exemples pour illustrer les concepts d'objectivité, d'opinion et de parallélisme.

Britt Mari-Barth ne cherche nullement à esquiver les difficultés liées au choix du vocabulaire approprié, au rythme des élèves, au dosage de la directivité ou à l'évaluation des apprentissages. Tout au long de l'ouvrage, elle donne des réponses à des questions pratiques sans négliger les solides fondements théoriques sur lesquels elle s'appuie. Elle offre aux enseignants et aux enseignantes une démarche rigoureuse et féconde qui favorise un véritable travail intellectuel chez les élèves, les amène à construire ensemble le savoir, fait ressortir l'importance du processus dans l'apprentissage, met en œuvre une conception du savoir fort éloignée de la simple reproduction et tient compte des découvertes de la psychologie cognitive et des neurosciences sur la façon dont une personne apprend ou dont le cerveau fonctionne.

Les pédagogues qui, comme l'auteure, se demandent comment amener les élèves à trouver du sens dans les contenus à apprendre, à s'engager à fond dans leurs apprentissages et à acquérir des savoirs pour la vie entière plutôt qu'à chercher à donner la bonne réponse à l'école trouveront leur profit à la lecture de cet ouvrage riche à plus d'un titre.

Luce Brossard

Pareille synthèse de l'évolution de la démocratie de l'Antiquité à nos jours n'avait pas encore été écrite. Pas du moins dans une perspective éducative. Il fallait, jusqu'à la venue de cet ouvrage, puiser toutes ces informations ici et là, pour les assembler avec plus ou moins de bonheur.

Bien que ce livre ait été conçu au départ pour les cours de philosophie au collégial, les besoins auxquels il peut répondre sont plus larges, couvrant des disciplines comme l'histoire, la science politique et l'éducation à la citoyenneté et pouvant joindre autant les jeunes du deuxième cycle du secondaire que les étudiants de l'université et même le grand public. Le langage est accessible tout en étant rigoureux. La présentation est à la fois agréable et utilitaire, avec plus d'une cinquantaine d'images d'archives, d'extraits de documents historiques et de nombreux encarts.

Le volume est divisé en quatre parties et traite notamment des sujets suivants :

1. Une définition de la démocratie, une classification des régimes politiques ainsi que les principales caractéristiques des démocraties occidentales.
2. Les fondements et l'histoire de la démocratie occidentale, depuis Socrate. Ici, en plus de chercher à comprendre la pensée philosophique derrière le concept, on décrit, schémas à l'appui, les différentes traditions démocratiques actuelles (parlementaire et présidentielle) et les valeurs qui les sous-tendent. Cette partie, riche en extraits historiques, constitue à elle seule la moitié du livre.
3. Les pratiques démocratiques actuelles. On y traite du système électoral, du mode de scrutin, des partis politiques, des sondages, de la démocratie municipale, du syndicalisme, des débats publics, etc.
4. L'avenir de la démocratie et les problèmes actuels, notamment dans un contexte de mondialisation.

Chacun de ces quatre chapitres est ponctué de tableaux récapitulatifs et d'exercices de synthèse qui facilitent l'alimentation de discussions ou de débats. Sont regroupées à la fin les dates importantes de l'histoire de la démocratie au Canada et au Québec. Ce livre de référence, qui est distribué depuis peu dans les librairies par les Publications du Québec, peut être considéré comme un incontournable pour qui s'intéresse (et veut intéresser les autres) à la démocratie et à l'éducation à la citoyenneté.

Michel Leclerc

Les publications sur l'enseignement de l'histoire sont rares et celles qui sont consacrées au développement d'une approche par compétences dans ce domaine le sont encore davantage. Il faut donc, d'entrée de jeu, souligner la parution de cet ouvrage publié par l'Unité de didactique de l'histoire de l'Université catholique de Louvain.

Rappelons d'abord que la Belgique, on l'aura deviné, est aussi à réformer son curriculum d'histoire, que le ministère de l'Éducation souhaite loger à l'enseigne d'une approche par compétences. Aussi les auteurs proposent-ils aux enseignants de leur pays un ouvrage de réflexion pour les soutenir dans l'appropriation de ces nouvelles orientations. Le volume est divisé en trois sections : la première, consacrée aux recherches sur la question, met à contribution Jean-Marie De Ketele, à qui nous devons quelques ouvrages sur les compétences, Britt-Mari Barth, dont les travaux sur la construction des savoirs et le développement des concepts sont bien connus et les deux auteurs en titre du volume, qui tentent de faire ressortir les possibilités offertes par cette nouvelle orientation didactique, mais aussi les questions qu'elle suscite. La deuxième section présente cinq scénarios didactiques élaborés par des chercheurs et des enseignants membres du Groupe de recherche sur les objectifs et l'évaluation en classe d'histoire et qui ont été expérimentés dans des classes. La troisième section décrit divers outils pédagogiques (pour la planification, l'évaluation ou d'autres documents) susceptibles d'accompagner l'enseignant dans sa démarche d'appropriation.

Après avoir fait ressortir que les savoirs essentiels construits en classe d'histoire doivent être « non seulement connus mais surtout mobilisés et restés mobilisables », De Ketele invite les enseignants à identifier des familles de « situations problèmes » dans lesquelles les élèves peuvent mobiliser des connaissances historiques et en dégager les caractéristiques principales afin de pouvoir élaborer des scénarios d'enseignement-apprentissage productifs. De son côté, Britt-Mari Barth, réfléchissant sur le rôle central des concepts dans l'enseignement de l'histoire, propose une approche pédagogique « qui conduit à coordonner mentalement le mot, les situations contextualisées et la définition abstraite ». En travaillant avec les élèves des « situations exemples » du concept et en leur permettant d'en dégager les attributs essentiels, l'enseignant amène les élèves à construire eux-mêmes ces outils de la pensée en s'en servant, donc en mobilisant les connaissances qui leur sont associées. Le contenu lié à l'histoire devient ainsi, sous la lunette des concepts, non plus la finalité du cours mais le moyen pour mettre en œuvre les compétences visées. Conséquemment, conclut Barth, « le rôle traditionnel de l'enseignant change, de toute évidence, et la relation pédagogique également. Plutôt que d'exposer le savoir pour qu'il soit mémorisé, il s'agit de le rendre accessible aux élèves et de les outiller – en les accompagnant – pour qu'ils sachent s'en servir. » De la même façon, le rôle de l'apprenant est aussi appelé à changer :

« Il n'est plus un récepteur passif qui prend des notes en silence pour les mémoriser par la suite. Il devient un membre actif d'un groupe d'apprenants où il assume certaines responsabilités : il adhère au projet; il participe; il exprime ses interprétations; il apporte sa pierre à la recherche commune; il écoute les autres; il accepte qu'on questionne ses arguments et qu'on les vérifie à la source [...] Il s'agit d'apprendre ensemble, de vivre ensemble, de se comporter en citoyens solidaires où chacun participe à la résolution d'un problème commun. »

Belle façon de saisir la dimension sociale de l'apprentissage et l'importante fonction de l'histoire dans l'éducation à la citoyenneté...

Dans leur texte sur les chances et les interrogations de l'apprentissage de l'histoire à l'heure des compétences, après avoir pris acte du caractère souvent éphémère des acquisitions scolaires et de la faiblesse des fondations de ces connaissances, Jadoulle et Bouhon formulent trois questions éminemment didactiques : Comment amener l'élève à découvrir que les connaissances apprises en classe d'histoire constituent de véritables outils pour comprendre le passé et le présent? Comment l'aider à établir des liens entre ce qu'il apprend et la société dans laquelle il sera amené à agir? Quels points de repère se donner, dans le concret de la classe d'histoire, pour outiller le jeune dans sa compréhension du monde actuel? Tentant d'opérationnaliser l'approche par compétences, après avoir rappelé que « savoir, c'est aussi mettre en œuvre une démarche... pour savoir », ils s'appliquent à définir ce que peut être une situation d'exercice d'une compétence en histoire : « La complexité de la tâche ne réside ni dans un savoir à redire [...] ni dans un savoir-faire ou un savoir à appliquer [...] mais bien dans la nécessité pour l'élève d'identifier puis de mobiliser les ressources qui conviennent pour réaliser la tâche demandée. » Ce qui les conduit à énoncer les caractéristiques suivantes d'une situation d'exercice d'une compétence : « elle est complexe, vise l'intégration des acquis, est significative, appartient à une famille de situations, est disciplinaire et vise l'autonomie ». Afin que les élèves puissent découvrir puis intégrer les démarches appartenant aux diverses familles de situations dans laquelle s'exercent les compétences, elles doivent être cohérentes et facilement reconnaissables par ceux-ci.

Au regard des compétences historiques à faire construire par les élèves, les choix du curriculum belge n'étant pas ceux du ministère de l'Éducation du Québec et la tradition de l'enseignement de l'histoire étant aussi très différente dans les deux pays, il est difficile d'apprécier l'approche proposée à travers les exemples de scénarios d'enseignement. On peut par ailleurs avancer deux commentaires. D'une part, et les auteurs l'admettent eux-mêmes, on a peine à voir, comme cela est présenté, comment les élèves peuvent transposer ces « compétences » dans la lecture du réel social actuel et ainsi atteindre l'importante finalité d'éducation à la citoyenneté. D'autre part, alors que la maîtrise d'une démarche de pensée historique constitue une compétence mobilisatrice de savoirs pour lire la réalité sociale passée et présente, sa fragmentation, telle qu'elle est proposée, en quatre « compétences » distinctes (se poser des questions, critiquer, synthétiser, communiquer), qui sont, à notre avis, des habiletés intellectuelles génériques, enlève beaucoup de signifiance, de pertinence et de cohérence au travail de la pensée en classe d'histoire. Les considérations introduites sur l'importance déterminante de l'évaluation dans le contexte d'une approche par compétences y sont par ailleurs fort pertinents. Soulignons d'ailleurs que le même groupe de recherche annonce la publication prochaine d'un ouvrage sur l'évaluation des compétences dans le domaine de l'histoire.

Robert Martineau

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, ministère de l'Éducation, 600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. Sous la direction de M. André Laforest, enseignant d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été effectuées par un **élève du Collège de Sainte-Anne-de-la-Pocatière**.

« Regarde le beau lever de sommeil! »

Cristel Rossignol

Cristel Rossignol

« Il fait chaud, touche, mon dos est tout timide! »

Si vous résidez au Québec, vous pouvez maintenant vous abonner à *Vie pédagogique* ou, le cas échéant, procéder à votre changement d'adresse via le site Internet du ministère de l'Éducation **http://www.meq.gouv.qc.ca** (onglet publications).

❑ **Abonnement** — ❑ **Changement d'adresse pour les abonnés du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Numéro d'abonné (réabonnement)

Nom

Prénom

N° | Rue, route | Appartement

Ville | Province | Code postal

Pays

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
Télécopieur : (418) 646-6153
Courriel : vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

❑ **Abonnement** — ❑ **Changement d'adresse pour les abonnés à l'extérieur du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

Organisme

Adresse | Appartement

B.P. | Ville | Code postal

Pays

TARIFS	1 AN	2 ANS
Canada (NB/NE/TN)	**23,00 $**	**42,00 $**
Canada (autres provinces)	**21,50 $**	**39,00 $**
Autres pays	**24,00 $**	**45,00 $**

❑ chèque (dollars canadiens) ❑ mandat postal

À l'ordre de : Ministre des Finances

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
CANADA